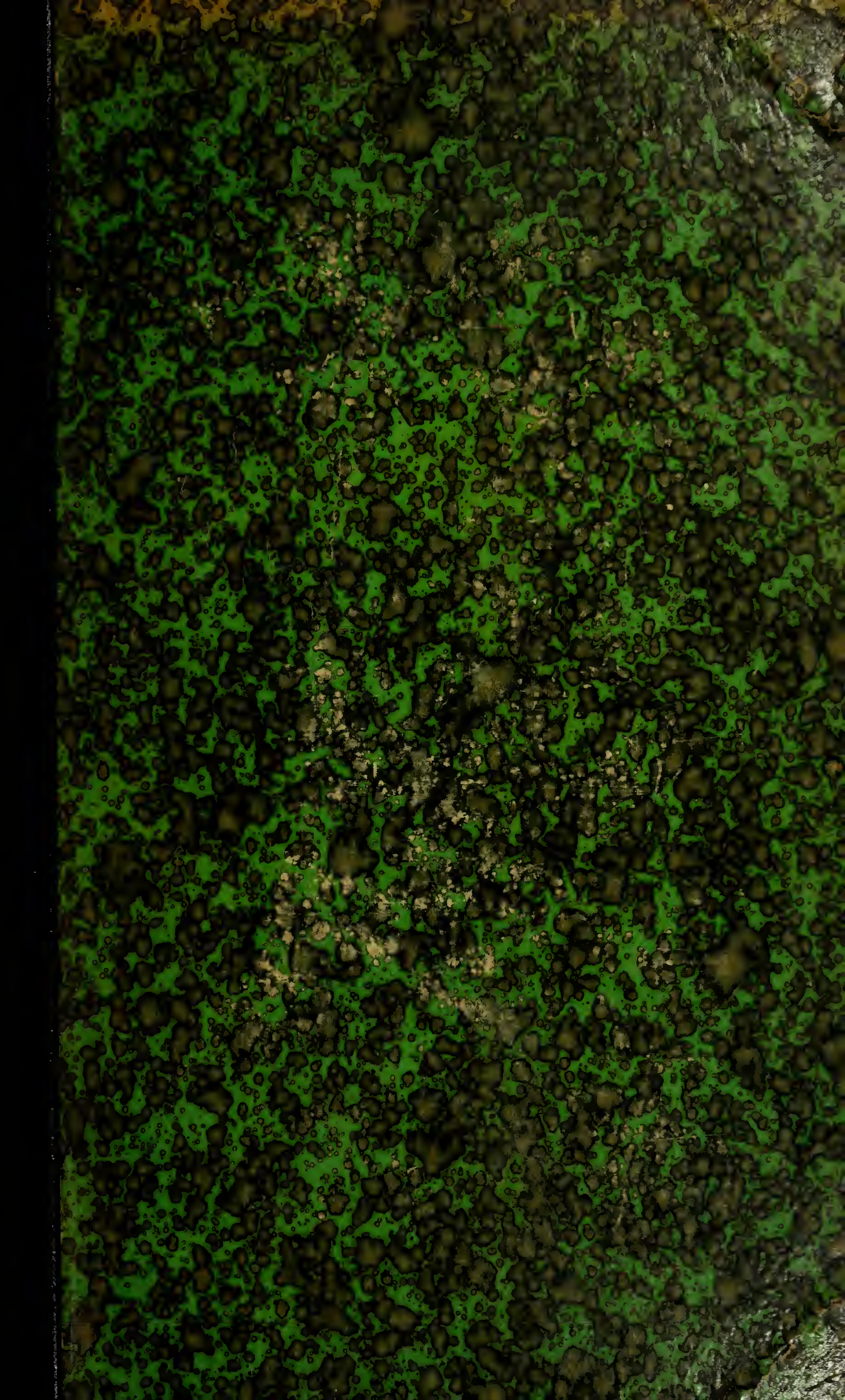
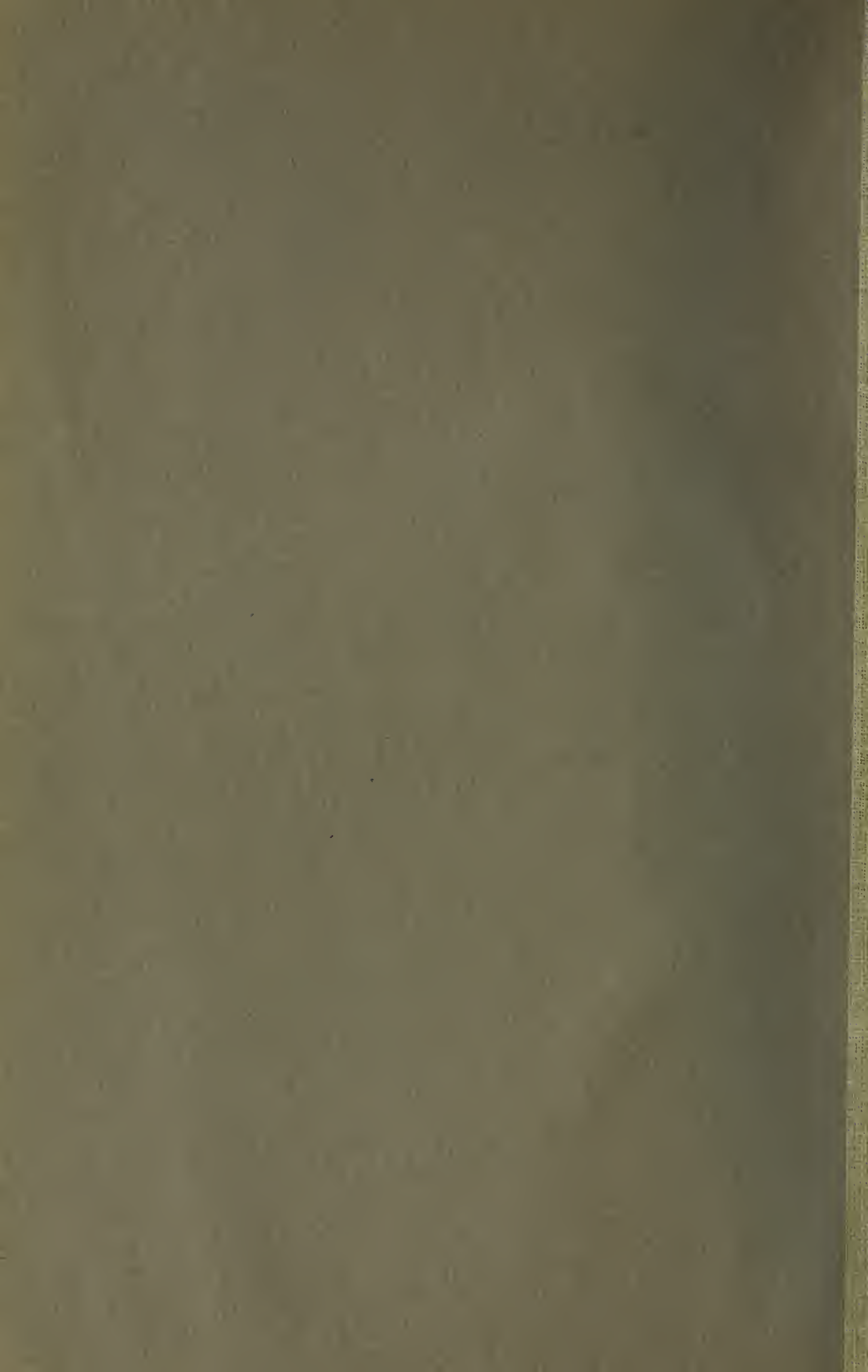
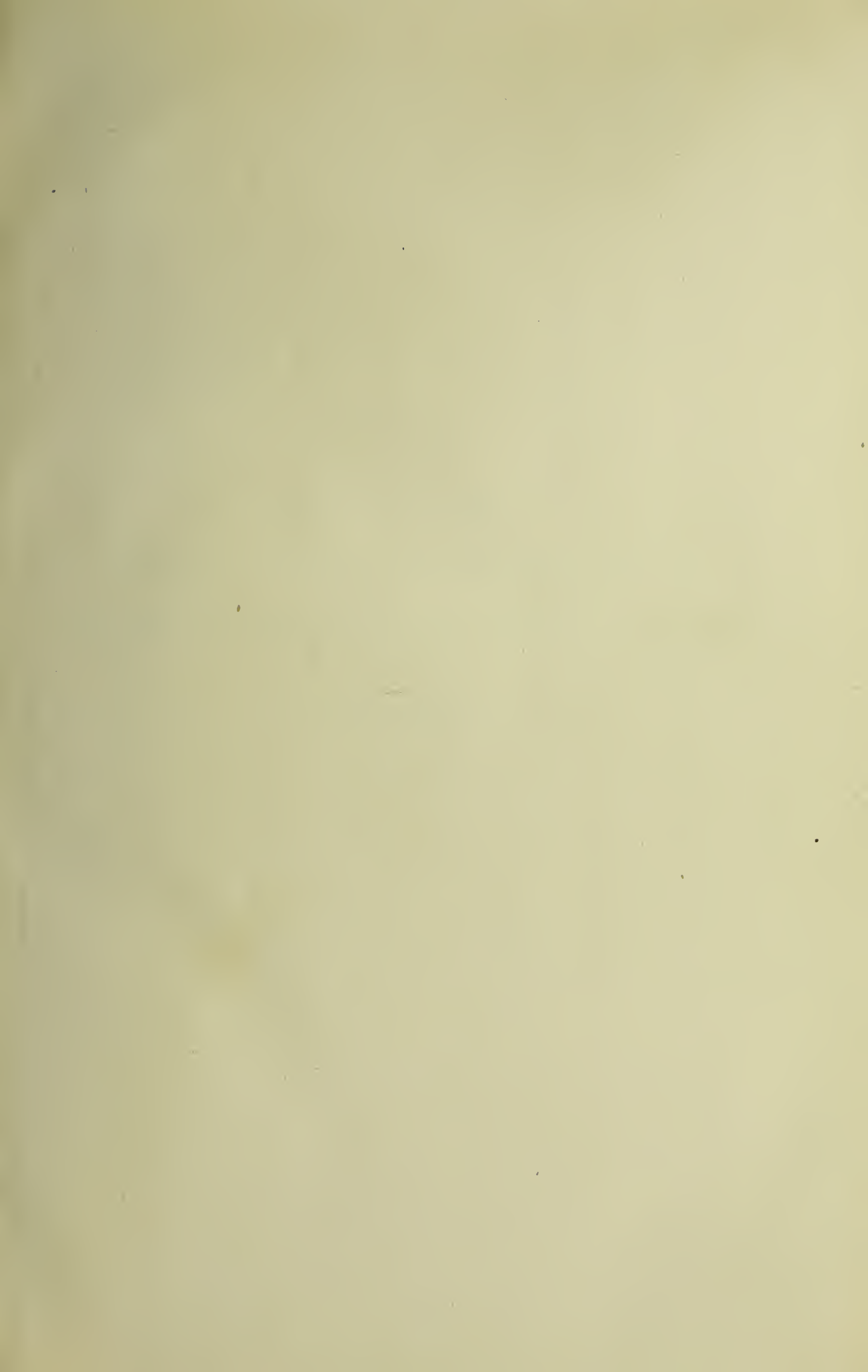








ZEITSCHRIFT FÜR

PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK

XXI. JAHRGANG



ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

O. SCHEIBNER UND **W. STERN**

UNTER REDAKTIONELLER MITWIRKUNG VON

A. FISCHER UND **H. GAUDIG**

XXI. JAHRGANG



1920

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Druck von J. B. Hirschfeld (A. Pries) in Leipzig

Inhaltsverzeichnis.

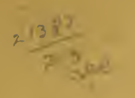
A. Abhandlungen.

Verzeichnis der Verfasser.

B. Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Inhalt der Nachrichten.

C. Literaturbericht.



Die menschliche Persönlichkeit und ihr psychisches Leben.[1]

Von William Stern.

1. Das Wesen der Persönlichkeit.

Die Fülle und Mannigfaltigkeit der im Menschen vorhandenen seelischen Inhalte und Vorgänge ist — ebenso wie die der physischen — so groß, daß zeitweilig die Wissenschaft ganz in ihr glaubte aufgehen zu müssen. Man analysierte, beschrieb, klassifizierte und untersuchte im einzelnen die Bewußtseinserscheinungen — und übersah, daß ihnen ein anderer Tatbestand von noch viel größerer Wucht gegenüberstand: die trotz aller Fülle und Vielheit unaufhebbare Einheit der menschlichen Persönlichkeit. Die „personalistische" Betrachtungsweise, die hier vertreten wird, kehrt nun diesen Weg um. Sie geht aus von der Tatsache, daß jeder Mensch ein „Individuum" im wahrsten Sinne des Wortes ist, etwas Ungeteiltes und Unteilbares, und versucht, die Vielgestaltigkeit der psychischen und physischen Elemente zu verstehen und ihre Funktionen wie Entwicklungen zu erklären durch ständige Bezugnahme auf die Einheit und Ganzheit der Person.[2]

„Person ist ein solches Existierendes, das trotz der Vielheit der Teile eine reale, eigenartige und eigenwertige Einheit bildet und trotz der Vielheit der Teilfunktionen eine einheitliche, zielstrebige Selbsttätigkeit vollbringt." Diese an der Spitze des Personalismus stehende Begriffsbestimmung enthält zwei Merkmale, welche auch für unsere Betrachtung entscheidend sind.

Erstens: die Persönlichkeit ist Vieleinheit. Nicht bloße Vielheit, also nicht nur Aggregat von Zellen, Summe von physischen und psychischen Kräften, Bündel von Bewußtseinsinhalten, Abfolge von Lebensprozessen. Aber auch nicht bloße Einheit, die zur punktuellen Einfachheit eines Seelendings verdichtet wäre. Sondern eine Ganzheit, innerhalb deren die Fülle ihren Platz und ihr Recht hat, eine Gestaltung, die sich nach innen als sinnvoller Zusammenhang aller Teile und Vorgänge, nach außen als einheitliche Abgrenzung und Absonderung gegen die Welt darstellt, eine Stetigkeit, in der das zeitlich aufeinander Folgende durch eine gemeinsame Richtung, durch ein allmählich sich verwirklichendes Ziel zusammengehalten wird.

---

[1] Die Abhandlung bildet das III. Kapitel eines künftig erscheinenden Buches, das unter dem Titel „Psychologie und Schule" als Abteilung des „Handbuches f. höhere Schulen", herausgeg. v. Richard Jahnke, veröffentlicht werden wird.

[2] Die folgenden Seiten können mit Rücksicht auf den verfügbaren Raum nur ganz knappe Andeutungen über die Grundanschauungen der personalistischen Philosophie und Psychologie geben. Die Ausführung und Begründung findet sich in dem systematischen Werk des Verfassers „Die menschliche Persönlichkeit", 2. Aufl. Leipzig 1919, Barth; in dem Vortrag: Grundgedanken der personalistischen Philosophie (Philosophische Vorträge der Kantgesellschaft Nr. 20, Berlin 1918) und in der Schrift: Die Psychologie und der Personalismus, Leipzig 1917.

Dieser Begriff der Vieleinheit ist so restlos zu verstehen, daß auch der uralte Gegensatz des Physischen und Psychischen durch ihn überwunden wird. Der Mensch besteht nicht aus einem Körperindividuum und einem Seelenindividuum, sondern er ist als persönliche Einheit „psychophysisch neutral“, und erst die Art wie diese Einheit den Außenstehenden und sich selber erscheint, ruft den Unterschied der physischen und der psychischen Seiten der Persönlichkeit hervor. Überall, wo wir das Individuum nicht nach seiner — äußeren oder inneren — Erscheinungsweise, sondern in seinem Wesen zu fassen suchen, wo wir von persönlichen Zwecken und Werten, Leistungen und Taten, Eigenschaften und Anlagen sprechen, bewegen wir uns in einem Gebiet, das jenseits von Psychisch und Physisch liegt, das aber zugleich die Erklärungsmöglichkeiten für die sekundären Tatbestände des nur Körperlichen und des nur Seelischen liefert.

Zweitens: die Persönlichkeit ist zwecktätig. Sie ist in ihrem Sein und Tun von einer inneren Teleologie durchwaltet, deren Ziel ihre eigene Ganzheit ist. Selbstbestimmung in den beiden Formen der Selbsterhaltung und Selbstentfaltung ist das Prinzip der persönlichen Aktivität. Hiermit erhalten wir den Gesichtspunkt für die Deutung und Erklärung aller in ihr ablaufenden Einzelvorgänge. Auch diese Zielstrebigkeit des persönlichen Tuns ist psychophysisch neutral; sie besteht also nicht bloß in der bewußten Setzung und Befolgung von vorgestellten Zwecken, sondern bekundet sich ebenso in den rein körperlichen Funktionen, und sie beherrscht auch diejenigen seelischen Vorgänge, die ohne Zweckbewußtsein vor sich gehen. Die Bewußtseinserscheinungen selbst sind nur letzte Ausläufer und höchste Ausprägungen einer durch und durch zielstrebigen Lebensbetätigung, die als solche im „Unbewußten“ verläuft.

Fragen wir, worin diese Zwecke bestehen, denen die Person ständig entgegenstrebt, so scheiden sich die Selbstzwecke im engeren Sinne von den Fremdzwecken. Die Selbstzwecke bezeichneten wir schon als Selbsterhaltung und Selbstentfaltung. Jene strebt, das Ganze der Person in ihrem Dasein und ihrem Sosein zu behaupten, auf Gefährdung durch Selbstschutz und auf Veränderung der Umweltverhältnisse durch Anpassung zu reagieren. Diese (die Selbstentfaltung) überwindet den jeweiligen Gegenwartsbesitz und die festgewordene Gewöhnung persönlichen Daseins und strebt nach Herstellung neuer, höherer und reicherer Gestaltung; sie verschiebt das Verhältnis des Individuums zur Welt zugunsten des Individuums; sie zielt auf ein persönliches Ideal hin, das, wenn auch stets unerreichbar, doch als ständiger Antrieb unbewußt dem Lebensprozeß seine Richtung gibt. — Die Fremdzwecke gehen über das engere Selbst hinaus: sie gelten den übergeordneten Ganzheiten, die gleich wie überindividuelle Persönlichkeiten die Einzelwesen in sich fassen: der Familie und dem Volk, der Menschheit und der Gottheit; sie richten sich auf die nebengeordneten Personen, auf das Wohl und Wehe der Mitmenschen; und sie haben endlich abstrakte Werte wie Tugend und Recht, Wahrheit und Schönheit zu ihrem Gegenstand. Diese Fremdzwecke aber — und darin liegt das tiefste Mysterium der Persönlichkeit — bleiben ihr nicht fremd und äußerlich. Wären sie dies, dann würde ja der Mensch ihnen gegenüber aufhören, Persönlichkeit zu sein. Dann würde ja an die Stelle der von innen quellenden Selbsttätigkeit eine sklavische Dienstbarkeit treten, eine schlechthinnige Abhängigkeit, die den Menschen zu einer bloßen

„Sache“, zum Rädchen einer Maschine, zur Nummer in einer blindwirkenden Organisation machte. Diese drohende Entpersönlichung vermag der Mensch zu überwinden durch die Urtatsache der „Introzeption“ oder inneren Zielaneignung. Die fremden Zwecke werden hineingenommen in die Selbstbestimmung der Persönlichkeit, werden zu Eigenzielen und Antrieben der inneren Aktivität gemacht. Und so entsteht eine Selbstzwecklichkeit höherer Ordnung, die nicht mehr das enge punktuelle Selbst, sondern ein ins Mikrokosmische erweitertes Selbst zum Gegenstand hat. Die innere Aneignung der fremden Zwecke bewirkt, daß die Person nicht mehr nur Teil ist von jenen überindividuellen Gewalten, sondern an ihnen Teil hat, daß aus der Hörigkeit eine Zugehörigkeit wird. „Fürwahr, daß ich Ich bleibe und doch zugleich Glied bin einer Familie, eines Volkes, einer Menschheit, der Gottheit —, daß ich meine Dienstbarkeit für alle diese als größten Reichtum meines Ich erlebe und daß ich meinen Beziehungen zu jenen Wertkreisen die besondere einzigartige Färbung gebe, die meiner besonderen Individualität entspricht —, daß das scheinbar fremde Du des anderen, der mir gegenübersteht, mein Ich ergänzt und steigert —, daß die objektiven Werte von mir nicht nur blinde Befolgung verlangen, sondern auch durch die freie Tat der Anerkennung und Verpflichtung von meinem Ich und für mein Ich erobert werden — das macht mich zum Mikrokosmos, in dem Selbstzweck und Fremdzweck keine Gegensätze mehr sind.“ [1])

Aber das Verhältnis der Person zur Welt erschöpft sich nicht in der Introzeption. Denn stets wird es nur ein winziger Ausschnitt der Welt sein, der durch jenen Akt verinnerlicht werden kann; in ihrer überwältigenden Masse steht doch die Welt der Person als etwas Äußerliches gegenüber, das mit wuchtender Gewalt und in rastloser Unablässigkeit auf sie einstürmt. Wie verhält sich der Mensch zu diesem Weltendruck? Fast sieht es so aus, als ob nur zweierlei möglich wäre. Entweder: die menschliche Persönlichkeit ist von vornherein in sich so fest, so eindeutig bestimmt, daß die Einflüsse der Umwelt nicht in ihr Inneres einzudringen vermögen. Oder: der Mensch ist ganz jenen Einflüssen hingegeben, wird erst von ihnen geformt und entwickelt, erhält von ihnen Inhalt und Wert. Jenes ist der Standpunkt des Nativismus, der aus angeborenen Bestimmungen und rein von innen her quellenden Tendenzen das Bild der Persönlichkeit aufbaut; dieses ist die Auffassung des Empirismus, der das Persönlichkeitsbild auf der ursprünglich leeren Tafel der Seele im Laufe des individuellen Lebens erstehen läßt: aus Erfahrung und Umgang, aus den unbewußten Einflüssen des „Milieus“ und den bewußten der Erziehung.

Keine der beiden Auffassungen hat Recht; aber das Berechtigte an ihnen ist als Moment enthalten in einer dritten Auffassung, die wir als „Konvergenzstandpunkt“ bezeichnen. Wohl bringt die Persönlichkeit schon gewisse innere Weisen des Seins und Tendenzen des Tuns mit auf die Welt, und ihr Leben ist eine allmähliche Entfaltung dieser Vorbereitungen. Aber es sind diese inneren Momente nicht von vornherein feste und eindeutige Beschaffenheiten, wie der Nativismus will, sondern vieldeutige Möglichkeiten, die, um zu eindeutigen Wirklichkeiten zu werden, eines ergänzenden Faktors notwendig bedürfen: und eben dieser Faktor ist die Außenwelt mit ihren

[1]) Die menschliche Persönlichkeit. S. 60.

ununterbrochenen Einflüssen. So „konvergieren“ denn Innen- und Außenfaktor, um die Persönlichkeit aufzubauen. Was die Persönlichkeit mitbringt an erblich Überkommenem, sind nicht Prädestinationen, sondern Prädispositionen, die gerade wegen des in ihnen enthaltenen Spielraums den verschiedenen Außeneinwirkungen entsprechend sich verschieden betätigen und fixieren können, ohne daß dadurch die Zweckbestimmtheit der Person vergewaltigt würde. Und was die Umwelt mit ihren Einflüssen leistet, ist nicht ein einfaches Zurechtkneten einer ursprünglich formlosen Masse zu einer lediglich von außen her bestimmten Form, sondern es ist eine Vereindeutigung eines breiten Möglichkeitsgebiets zu bestimmt zugespitzter Wirklichkeit. Heißt die Formel des Nativismus: „Werde, was du bist“, die des Empirismus: „Empfange, damit du werdest“, so heißt die des Konvergismus: „Empfange, damit du werdest — was du bist.“

Vom Konvergenzstandpunkt aus wird die oft gehörte Fragestellung sinnlos, ob der Mensch „mehr“ von außen oder von innen bestimmt sei; denn zwischen dem Außenfaktor und dem Innenfaktor besteht nun nicht eine quantitative Abstufung, sondern eine qualitative Zweckbeziehung; beide gehören überall und notwendig zusammen; es gibt keine bloß angeborenen und keine bloß erworbenen Seiten und Merkmale der Persönlichkeit. An jeder einzelnen Tat und an jedem Dauerzustand der Persönlichkeit ist stets sowohl das Außen wie das Innen beteiligt. Man erkennt, daß die Konvergenzlehre für die Pädagogik von grundlegender Bedeutung werden muß; denn Erziehung und Unterricht gehören ja zu den Außeneinflüssen, deren Wirkungssphäre und Wirkungsgrenze durch jene Theorie eine genauere Formulierung erhält.

Bezogen sich die bisher angedeuteten Merkmale der Persönlichkeit auf ihre psychophysisch-neutrale Wesenheit, so haben wir nun die besondere Rolle zu erörtern, die das Psychische innerhalb der Person zu spielen hat; damit gewinnen wir die Grundlage für eine personalistisch orientierte Psychologie.[1])

2. Bedeutung des Bewußtseins.

Diese geht aus von dem Begriff des Erlebens im Gegensatz zu dem des Lebens. Das Leben der Person läuft ungeteilt zweckvoll jenseits von Physisch und Psychisch dahin; es ist das stetige ungeschiedene Ergebnis des Zusammenwirkens der Welt mit den inneren Dispositionen der Persönlichkeit. Das Erleben der Persönlichkeit aber ist darauf gerichtet, das Ungeschiedene zu trennen in einer inneren Spiegelung der beiden dabei beteiligten Faktoren. Die Person strebt also darnach, einmal die „Welt“ zu erleben, andererseits ihr „Selbst“ zu erleben, beides in der Form des Bewußtseins, das somit seinem Wesen nach stets entweder Objektbewußtsein oder Subjektbewußtsein ist. Jedes Bewußtseinserlebnis ist gerichtet, hat eine „Intention“ entweder auf die Welt oder auf das Ich. Damit soll aber nicht gesagt werden, daß im Erleben einfach eine adäquate Wiederholung, eine Art Verdoppelung der am persönlichen Leben beteiligten Welt- und Ichfaktoren gegeben sei. Vielmehr hat das Erleben eine zweifache Abweichung vom Leben: quantitativ und qualitativ.

[1]) Näheres hierüber ist in dem dritten Hauptteil des Buches „Die menschliche Persönlichkeit“ und in der Schrift: „Die Psychologie und der Personalismus“ zu finden. Leipzig 1917.

Nicht alles, was die Person lebt, wird von ihr auch im Bewußtsein erlebt. Vielmehr tritt Bewußtsein nur dort auf, wo es auf Grund der persönlichen Teleologie erforderlich ist — und dies gilt nur für Fälle des Konflikts. Solange das Leben der Person glatt in gewohnten Bahnen oder in selbstverständlicher Treffsicherheit verläuft, solange die Konvergenz ein reibungsloses Ineinandergreifen der Umweltbedingungen und der inneren Dispositionen bedeutet, bleibt das Leben ganz in sich selbst ruhend und bedarf nicht der inneren Spiegelung. Erst da, wo sich innere oder äußere Unstimmigkeiten, Hemmungen und Widersprüche ergeben, springt aus der Reibung der Funke des Bewußtseins hervor. Sei es, daß der gewohnte Gang der persönlichen Selbsterhaltung unterbrochen wird durch neuartige Lebensbedingungen, die verarbeitet oder bekämpft werden müssen, sei es, daß die verschiedenen Teilzwecke der Person, von denen wir oben sprachen (Selbsterhaltung und Selbstentfaltung, Eigenzwecke und Fremdzwecke) gleichzeitig an das persönliche Tun Ansprüche erheben, die ausgeglichen werden sollen, sei es endlich, daß die Lebenstendenzen des gegenwärtigen Augenblicks in ihrem Auswirken durchkreuzt werden durch die Nachwirkungen früherer oder durch Vorwirkungen künftiger Lebensphasen — überall bekundet sich der Konflikt in der Erregung von Bewußtseinserscheinungen. So spiegelt sich denn im Bewußtsein nicht das ganze Leben wieder, sondern nur die Kampfseiten des Lebens: im Ichbewußtsein der kämpferische Teil des Ich, im Objektbewußtsein nur derjenige Teil der Welt, der „bewältigt“ (d. h. mit Gewalt angeeignet) oder abgewehrt werden soll. Und je schwächer die Kampfseite des Lebens ausgebildet ist, umso geringer der Anteil der Bewußtheit: darum lebt das Kind, der Naturmensch, die schöne Seele soviel weniger bewußt als der Erwachsene, der Kulturmensch, die Kämpfernatur.

Aber nicht nur, daß das Bewußtsein eine Auslese trifft aus den Lebensinhalten, um sie zu spiegeln — auch das, was nun positiv gespiegelt wird, wird nicht adäquat wiederholt, sondern in den verschiedenartigsten Vermittlungen und Verschiebungen wiedergegeben. Die Intention des Bewußtseins auf Erfassung des Ich und der Welt ist nämlich kein ruhender Zustand, sondern ein nie vollendeter Prozeß des Suchens und der Annäherung. Das Objektbewußtsein strebt wohl darnach, in seinen Empfindungen, Vorstellungen und Gedanken die Welt „objektiv“, d. h. losgelöst von den subjektiven Bedingtheiten zu erfassen; aber dies Streben ist ein fortwährendes Sichfreimachenmüssen von der Konvergenzverstrickung, in welcher die Welt der Person gegeben ist; und die reine Objektivität steht somit nur als unerreichbares Ideal vor der Arbeit des Bewußtseins. Das Gleiche gilt aber auch von dem Subjektbewußtsein; in den bewußten Trieben und Willenserlebnissen, den Gemütserregungen und schließlich in jener einheitlichen Zusammenfassung, die wir Ichbewußtsein nennen, ist nicht etwa das wirkliche Innenwesen der eigenen Persönlichkeit restlos erreicht; es sind nur Teilmomente und Annäherungen gewonnen.

Ja noch mehr. Nicht nur ewig suchend ist das Bewußtsein und darum unvollständig, sondern es ist ja kämpfend und darum verzerrend. Wohl ist es ein Spiegel, aber ein Spiegel, der zugleich als Waffe dient; und die Kampfzwecke, denen es dient, sind bestimmend dafür, wie weit die Übereinstimmung mit der Wirklichkeit angestrebt und wie weit sie gemieden oder geradezu verschleiert werden muß. Dabei ist nicht an absichtsvollen

Lug und Trug des Bewußtseins gedacht, vielmehr an durchaus ungewollte Fälschungen der Bewußtseinsbilder, die aus der unbewußten Zielstrebigkeit der Person herausquellen. Es gibt persönliche Regungen und Tendenzen, die nicht in ihrer wahren Form bewußt werden dürfen, wenn nicht die Unbeirrtheit elementarer Lebensziele schwer beeinträchtigt werden soll; und um ihre Unbewußtheit zu sichern, setzen sich andere Bewußtseinsinhalte an ihre Stelle, oft solche geradezu entgegengesetzter Richtung. Das geschlechtliche Leben, das Verhältnis zu nahen Angehörigen, zu Freunden, zu Lehrern, die Motivation moralischer und unmoralischer Handlungen, Regungen der Furcht, des Hasses, der Scham — all dies sind Gebiete persönlichen Daseins, in denen die Bewußtseinserlebnisse oft in der seltsamsten Unstimmigkeit zu dem stehen, was in den Wesenstiefen des Individuums wirksam ist. Erst ganz neuerdings beginnt die Psychologie, an die hier vorliegenden schweren Probleme heranzugehen, indem sie einerseits die Teleologie und den Mechanismus dieser Selbsttäuschungen des Bewußtseins zu erforschen, andererseits durch sie hindurch in die Tiefe des Unbewußten, persönlich Wesenhaften vorzudringen sucht. Die sogenannte „Psychoanalyse" ist eine (freilich von stärksten Fehlern und Mißgriffen durchsetzte) Betrachtungsweise, welche uns auf diese verwickelten Beziehungen des Bewußtseins zum Unbewußten aufmerksam gemacht hat.

Diese Erörterung über die Bedeutung des Bewußtseins mußte vorangeschickt werden, damit nunmehr das Strukturbild des Psychischen entwickelt werden kann. Der Begriff des „Psychischen" und damit der Gegenstand der Psychologie ist beträchtlich weiter als der des Bewußtseins; wir verstehen unter „psychisch" eben nicht einen bestimmten Bruchteil des in der Person Vorhandenen (nämlich ihre Bewußtseinserlebnisse), sondern das gesamte Leben der Person, sofern es zu ihrem Bewußtsein in aktueller oder potentieller Beziehung steht, „Psyche" = Bewußtseinsbezogenheit der Person. Darum ist die Struktur der Person auch maßgebend für die Struktur des Psychischen, das sich in vier Schichten vor uns ausbreitet.

3. Die psychischen Inhalte.

Die tiefste Schicht ist die der psychischen Inhalte oder Phänomene. Es sind die der Selbstwahrnehmung unmittelbar zugänglichen Gegebenheiten. Suche ich mir Rechenschaft zu geben von der Fülle dessen, was an Bewußtseinserlebnissen in mir steckt, so stoße ich auf Sinnesempfindungen und Vorstellungen, auf Gefühle und Strebeerlebnisse, auf Gedanken und Wertungen. Indem diese mir nur „gegeben" sind, sind sie passiv, nicht wirkend, nicht selber Zwecken nachgehend, lediglich daseiend, in bestimmten durch Selbstwahrnehmung feststellbaren Qualitäten, Graden und Verknüpfungen; kommend, verweilend und verschwindend in — ebenfalls introspektiv erkennbaren — zeitlichen Verknüpfungen.

Die moderne Psychologie hat mit besonderer Vorliebe diesen psychischen Gegebenheiten ihr Interesse gewidmet, ja zum Teil unter der Fiktion gearbeitet, als ob mit den psychischen Inhalten, ihrer Zerlegung, ihrer Einteilung und der Feststellung ihrer immanenten Gesetzmäßigkeiten die psychologische Aufgabe im wesentlichen erschöpft wäre. So einseitig dieser Standpunkt war, so Bedeutendes hat er doch innerhalb seines Gesichtskreises erreicht.

Durch ständig verfeinerte Analysen sind die verschiedensten Bewußtseinserscheinungen komplexer Natur zerlegt worden in die Elementarbestandteile, und vor unserem staunenden Blick enthüllten die scheinbar simpelsten Seeleninhalte eine unerhörte Zusammengesetztheit. Was ist z. B. alles in der Raumanschauung enthalten, die ich von einem körperlichen Dinge habe! Formen-, Farben- und Helligkeitserlebnisse jedes Auges, die Abweichungen in den Eindrücken beider Augen, woraus sich eigentümliche Wettstreit- und Verschmelzungsvorgänge ergeben, Bewegungsempfindungen der Augenmuskeln und anderer Organe, Deutungen auf Grund des in der Erfahrung aufgespeicherten Wissens um Winkelverschiebungen, Luftperspektive, Überschneidungen, Größenverhältnisse, Greifmöglichkeiten usw. — Oder wie reich ist der seelische Inhalt dessen, was zu einer „Willenshandlung“ gehört, wenn der Psychologe sie unter seinem geistigen Mikroskop betrachtet: Zielvorstellungen und Entscheidungsgedanken, Strebeerlebnisse und Empfindungen motorischer Impulse, Entbehrungen, Tätigkeits- und Erfüllungsgefühle. Schon diese Andeutungen zeigen, daß zum Teil ganz neue Inhaltsgruppen bei dieser Analyse entdeckt wurden; so seien hier nur die Bewegungsempfindungen genannt, von deren gewaltigem Anteil an seelischen Leistungen verschiedenster Art wir früher kaum etwas ahnten. Oder es sei darauf hingewiesen, daß sich von den anschaulichen Vorstellungen immer deutlicher gewisse anschauungsfremde und darum doch durchaus eindeutige Bewußtseinsinhalte abhoben, die man als „Bewußtseinslagen“, „Gedanken“ usw. beschrieb.

Je weiter also die Analyse fortschritt, umso deutlicher wurde es, daß es unmöglich sei, alle diese psychischen Inhalte auf eine einzige elementare Grundform zurückzuführen. Im Psychischen gibt es keine qualitätslosen oder qualitätsgleichen Uratome, aus denen schließlich durch bloße Verknüpfung und Komplexbildung der ganze Bestand seelischen Lebens abzuleiten wäre. Irrig war deshalb die alte Herbartsche Idee, daß die „Vorstellungen“ den alleinigen Grundstoff des Seelischen bilden sollten, ebenso die Lehre Machs und anderer, als ob nur die einfachen sensorischen Erlebnisse („Empfindungen“) die Urelemente seien. Aber auch die Neigung Wundts, das Willenserlebnis zum Grundtypus des Seelischen machen zu wollen, nähert sich bedenklich einer solchen ungerechtfertigten Nivellierung. Bei der Unmittelbarkeit, in der uns die Besonderheit und Qualitätsfarbe jedes seelischen Inhalts im Bewußtsein entgegentritt, bedeutet eine solche Zurückführung aller auf eine Urqualität nichts als eine ungeheure Vergewaltigung und Verödung des Seelenlebens; und selbst wenn wir, um uns in diesem Chaos zurechtzufinden, die Feststellung gewisser Hauptklassen versuchen, so darf man nicht vergessen, daß es sich dabei nicht um verschiedene Fächer handelt, sondern nur um gewisse typische Hauptformen, zwischen denen aber alle möglichen Übergänge und innerhalb deren noch die bedeutendsten Mannigfaltigkeiten bestehen.

Unsere Klassenbildung der psychischen Inhalte stützt sich auf die früher erwähnte Grundtatsache, daß alle Bewußtseinserlebnisse ihrer Intention nach entweder auf das Objekt oder auf das Subjekt gehen. Darum scheiden sich die Erlebnis-Inhalte in solche des Objektbewußtseins und des Subjektbewußtseins, deren weitere Gliederung wir hier in dem Wortlaut des Buches „Die menschliche Persönlichkeit“ (S. 229—232) wiedergeben wollen.

„a) Das Objektbewußtsein beginnt damit, daß zwar schon ein der Person gegenüberstehender Gegenstand erfaßt wird, aber noch ganz in der egozen-

trischen Konstellation des augenblicklichen persönlichen Lebens: das ist die Wahrnehmung (deren einzelne, nur durch nachträgliche Abstraktion zu sondernden Elemente als Empfindungen bezeichnet werden). Der weitere Schritt der Objektivation führt zur (anschaulichen) Vorstellung: nun befreit sich das Bewußtsein vom Objektzustand des Erlebnisaugenblickes und von der unmittelbaren sinnlichen Zugänglichkeit, und sucht die Gegenstände zu spiegeln, auch sofern sie zur Person nicht mehr in unmittelbarer augenblicklicher Konvergenz stehen. Es stellen sich die Objekte in ihrem vergangenen Dasein (als Erinnerungsvorstellungen) und in ihrem zukünftigen (als Erwartungsvorstellungen) dar; räumliche Nähe oder räumliche Ferne zur Person ist nicht mehr, wie bei der Wahrnehmung, entscheidend für die Erlebnisfähigkeit; ja zu den wirklichen Objekten gesellt sich die Spiegelung der möglichen Objekte, in den Phantasievorstellungen, hinzu. Freilich: stofflich ist die Vorstellung von den aus der Wahrnehmung stammenden Inhalten — den Formen und Farben und Tönen und Berührungen usw. — abhängig; über diese Konvergenzschranke führt erst der dritte Schritt der Bewußtseinsobjektivierung hinaus, zu den Gedanken und Wertungen. Damit werden Erlebnisinhalte erzeugt, die nicht mehr auf das einzelne, zufällige und isolierte Objekt, sondern auf das Wesentliche am Objekt, auf das Gemeinsame vieler Objekte, auf die Beziehung zwischen den Objekten gerichtet sind. Und die fortschreitende Befreiung von der Konvergenz zeigt sich zugleich darin, daß auch die Zufälligkeit und Isoliertheit des erlebenden Subjekts überwunden werden soll. Gedanken und Wertungen treten im Bewußtsein mit dem Anspruch auf Geltung auf: sie erschöpfen sich nicht im Erlebtwerden durch die individuelle Person, sondern sie wollen auch anerkannt werden von jeder denkenden und wertenden Person, und zwar deshalb, weil sie das von der persönlichen Konstellation und den individuellen Wandlungen Unabhängige am Objekt wiederspiegeln sollen. — Aus allen diesen Elementen baut sich dann schließlich die höchste Form des Objektbewußtseins auf: das einheitliche Weltbild. In ihm soll sich der Zusammenhang von Wahrnehmungen und Vorstellungen, Gedanken und Wertungen gegenseitig tragen, um desto mehr von der Egozentrik der erlebenden Person unabhängig zu sein. So soll es der Tendenz nach geschehen; wie weit diese Objektivität des Weltbildes Aussicht auf Verwirklichung hat, ist eine andere Frage, bei deren Beantwortung die oben erwähnten Selbsttäuschungen des Bewußtseins herangezogen werden müssen. So viel aber ist sicher, daß in jeder erlebenden Person (auch im Kinde und im primitivsten Naturmenschen) diese Tendenz zu einem objektiven Weltbild besteht und daß im wissenschaftlichen und philosophischen Bewußtsein die größtmögliche Annäherung an dieses Ziel erreicht wird.[1])

b) Das Subjektbewußtsein setzt ebenfalls wieder dort ein, wo die Verstrickung der Persönlichkeit mit der Welt noch am stärksten und unlöslichsten ist: beim aktuellen Handeln. Der erste Bewußtseinsfunke, der hier aufglüht, ist daher das Triebbewußtsein, das dumpfe Erlebnis eines unmittelbaren Hingedrängtwerdens zum Objekt und Überwältigtwerdens vom Objekt, und zwar vom gerade anwesenden und zugänglichen Objekt.

[1]) Vgl. hierzu auch die Ausführungen über die objektive und die subjektive Seite des Weltbildes in meiner Schrift „Vorgedanken zur Weltanschauung". Leipzig, Barth 1915.

Von hier aus gabelt sich die fortschreitende Subjektivation. Das Überwältigtwerden vom Objekt wird rein erlebt, d. h. ohne sich sogleich in zentrifugale Tat umzusetzen: als Gemütserregung (Gefühl, Affekt, Stimmung). Im Gefühl projiziert sich also die Art, wie die Person auf die Welt reagiert, in die Ebene des Bewußtseins; ihr Gefördertwerden wird als lustvolle, ihr Gefährdetwerden als unlustvolle Gemütsbewegung erlebt. Zugleich aber weist die Färbung des Gefühls doch noch auf das Objekt hin, indem sich sinnliche, intellektuelle, ethische, ästhetische, religiöse Gefühle scheiden — und so ist denn hier die Subjektivation noch nicht vollständig erreicht. Ebenfalls auf halbem Wege zur Subjektivation steht das Strebungsbewußtsein in seinen verschiedenen Schattierungen (als Wunsch, Neigung, Interesse, Wollung).[1] Auch in ihm wird, wie im Triebbewußtsein, ein Hingedrängtwerden auf das Objekt erlebt; aber es ist nicht mehr das augenblickliche gerade sinnlich gegebene Objekt. Die reiche und mannigfaltige Tatbeziehung der Person zu künftigen, zu fernen, zu nur möglichen Objekten, zu einem Zusammenhang oder Widerstreit mehrerer Objekte, wird jetzt zum Inhalt des Bewußtseins und gewährt so der Persönlichkeit ein umfassenderes Spiegelbild ihrer immanenten Zielstrebigkeit. Aber immerhin: ein Bild, das noch von der Beziehung zu den Objekten belastet und daher noch nicht von den Schlacken der Konvergenz ganz befreit ist. Deshalb ist der Höhepunkt der Subjektivation erst erreicht im Ichbewußtsein, das nicht mehr durch eine einzelne psychologische Kategorie (Trieb, Gemütserregung, Strebung) beschrieben werden kann, aber auch nicht deren bloße Summe ist, sondern eine aus ihrer Verschmelzung hervorgehende einheitliche Selbstspiegelung der Person im eigenen Erleben. „Vor jedem steht ein Bild des, was er werden soll" — und in der Tat ist die innere Tendenz der Person auf künftige Entfaltung derjenige Zug, der die Hauptumrisse des Ichbewußtseinsbildes bestimmt. Aber doch werden Farben und Einzelheiten in dieses Ichbild auch hineingetragen durch das, was die Person früher war und gegenwärtig ist. Vollständig aber wird die Subjektivation dieses Bewußtseinserlebnisses erst durch das egozentrische Gepräge. Im Ichbewußtsein macht sich jeder zum Mittelpunkt seiner Welt — und muß sich dazu machen, um im Kampf gegen die Welt und in der Konvergenz mit ihr sein Sonderdasein und seine Autotelie aufrechtzuerhalten. Hier genießt — und erleidet — die Person ihr stärkstes Erleben." —

Außer der Analyse und Klassifikation haben wir bei den Bewußtseinsinhalten noch die Feststellung ihrer Ablaufsgesetze vorzunehmen. Erst dieser Ablauf — also das Kommen und Gehen, Sichverknüpfen und Verschmelzen, Trennen und Umgruppieren der Bewußtseinsinhalte — macht ja das eigentliche Leben der Psyche aus: Wie kommt er zustande und wodurch ist er bedingt? Hier scheiden sich zwei Hauptrichtungen der modernen Psychologie: Die eine will den Ablauf der psychischen Inhalte aus gewissen Grundeigenschaften und Beziehungen dieser Inhalte selbst ableiten und daher das gesamte Seelenleben als mechanisches Getriebe der psychischen Inhalte verstehen (sogenannte Assoziationspsychologie); die andere läßt den Ablauf

[1]) Absichtlich wird hier der Ausdruck „Willen" vermieden, weil dieser nicht mehr das bloße Bewußtseinserlebnis, sondern die dahinterstehende psychophysisch-neutrale Aktivität der Person bezeichnet. Das Willensbewußtsein, von dem oben allein die Rede ist („Wollungen"), ist eben nicht mit dem Willen identisch.

bestimmt sein durch die Mitwirkung anderer Schichten der Persönlichkeit, die den psychischen Inhalten übergeordnet sind und deren Bewegungen und Verknüpfungen teleologisch beherrschen (Aktpsychologie, Apperzeptionspsychologie). Der Personalismus steht auf dem zweiten Standpunkt. Wohl kann man an den Bewußtseinsinhalten selbst gewisse Eigenschaften und Beziehungen feststellen, die mitbestimmend sind für den Ablauf des Seelenlebens, aber doch nur insofern, als damit der Rohstoff für die Arbeit höherer psychischer Schichten gegeben ist. Diese höheren Schichten werden uns erst weiterhin beschäftigen; dagegen seien hier kurz jene den Bewußtseinsinhalten selbst immanenten Bedingungen ihres Ablaufs genannt.

Sie sind sämtlich auf die allgemeine Gesetzmäßigkeit der „Mneme“ zurückzuführen, d. h. darauf, daß jede persönliche Lebensbetätigung, sei sie physisch oder psychisch, eine Nachexistenz führt, über den Augenblick ihres Daseins hinauswirkt und die künftige Wiederholung ihres Auftretens erleichtert. Diese „Mneme“, bezogen auf eine einzelne psychische Erscheinung oder einen Erscheinungskomplex, führt zum Tatbestand der Reproduktion — bezogen auf das Zusammen mehrerer Erscheinungen oder Erscheinungskomplexe zum Tatbestand der Assoziation.

Das Dasein eines psychischen Inhalts ist entweder latent oder aktuell. Wird ein solcher Inhalt dadurch „aktuell“, daß er nach einer Zwischenzeit von neuem in das Bewußtsein hineintritt, so sprechen wir von Reproduktion. Alle Erinnerungsvorstellungen, alle früher erlebten und wieder auftauchenden Gedanken, alle Kenntnisse sind solche Reproduktionen; aber das Gesetz der Reproduktion gilt nicht nur für die intellektuellen Bewußtseinsinhalte, sondern für alle schlechthin; auch Gefühle, Strebungen, Wertungen können reproduziert werden. Hierbei ist nicht vorauszusetzen, daß der reproduzierte Inhalt dem ursprünglichen völlig gleicht; dies ist vielmehr niemals möglich, da die Bewußtseinsinhalte keine festen Dinge, sondern bewegliche labile Erscheinungen sind; es genügt für den Begriff der Reproduktion, wenn der im zweiten Zeitpunkt auftauchende Inhalt als ein Wiedergeltendwerden des früheren Erlebnisses betrachtet werden muß, gleichviel, ob zwischen beiden größere oder geringere Abweichungen bestehen.

Von einem latenten Dasein der Bewußtseinsinhalte kann man im doppelten Sinne sprechen.

Einmal verlangt unser Kausalbedürfnis, daß zwischen den getrennten Erscheinungsphasen eines immer wieder auftauchenden Bewußtseinsinhalts nicht ein reines Nichts gedacht wird, sondern irgendeine dauernde Zuständlichkeit der Person, welche die Brücke zwischen den einzelnen Reproduktionen schlägt. Wenn wir einen psychischen Inhalt, z. B. eine Erinnerungsvorstellung, während einer solchen Zwischenzeit „unbewußt“ nennen, so soll damit gar nichts über ihre wirkliche Beschaffenheit gesagt sein; vor allem soll nicht behauptet werden, daß sie währenddessen in gleicher Gestalt, nur an irgendeinem versteckten Ort wie in einer Depositenkasse aufbewahrt werde; auch hier wäre eine solche grob dinghafte Auffassung der Bewußseinsinhalte zwar bequem, aber völlig verfehlt. Vielmehr besagt der Ausdruck, daß in dem einheitlich durch die Zeit sich abrollenden Leben der Person die Stetigkeit gegeben ist, die von dem ursprünglichen Eindruck zu seiner Wiederbelebung führt.

Sodann aber kann ein latenter seelischer Inhalt sein Dasein mittelbar bekunden, indem er zwar nicht selbst ins Bewußtsein tritt, wohl aber in andere Bewußtseinsinhalte eingeht, sie färbt, beeinflußt, ja zum Teil erst ermöglicht. So schwingen z. B. in der komplexen Vorstellung, die wir von einer geliebten Person haben, tausend frühere Erlebnisse, Eindrücke und Gefühle mit und geben dem ganzen Komplex seine Färbung, ohne doch im einzelnen dem Bewußtsein erreichbar zu werden.

Das Assoziationsgesetz lautet: Sind mehrere Inhalte gemeinsam im Bewußtsein gewesen, so entsteht die Tendenz für das Wiederauftreten dieser Gemeinsamkeit; das einzelne Glied des Zusammenhanges vermag daher die anderen nach sich zu ziehen. Je häufiger das Zusammensein, um so fester werden die Verkettungen; und so entstehen denn durch Assoziationen allmählich im Bewußtsein mehr oder minder innig verknüpfte Inhaltspaare, Inhaltsreihen und Inhaltskomplexe; es sei nur auf die Verbindung einer Vokabel mit ihrer Bedeutung (Inhaltspaar), auf ein auswendig gelerntes Gedicht (Inhaltsreihe), auf die Gesamtvorstellung einer bekannten Person mit ihren Einzelheiten (Inhaltskomplex) verwiesen. Aber auch die Assoziation beschränkt sich nicht auf vorstellungsmäßige Inhalte: es kann sich eine Sinnesempfindung mit einem Gefühl, ein Gedanke mit einer Strebung, mehrere Gefühle oder Strebungen untereinander auf Grund einmaligen oder mehrfachen Zusammendagewesenseins verketten.

Groß ist die Macht der Assoziation im psychischen Leben, aber es ist keine Allmacht, wie alte und neue Assoziationspsychologen (z. B. Herbart und Ziehen) uns glauben machen wollen. Die Assoziation ist das mechanische Prinzip der Psyche, das ohne Rücksicht auf Ziele und Zwecke lediglich die Wucht der Verknüpfungsfähigkeit zwischen Glied und Glied spielen läßt. Aber sowenig aus den mechanisch-physikalischen Gesetzen der Kohäsion und Attraktion, die zwischen den Steinen eines Steinhaufens besteht, allein schon das sinnvolle Ganze eines Hausbaues herauswachsen würde, so wenig sind die mechanischen Kohäsionen und Attraktionen der seelischen Inhalte imstande, den Sinnzusammenhang und die einheitliche Zweckbestimmtheit des Seelenlebens verständlich zu machen. Wir stehen an der Grenze der bloßen Inhaltspsychologie und müssen die höheren Schichten der Persönlichkeit zur Erklärung herbeiziehen.

4. Die psychischen Taten.

Das bloß passive Gegebensein, das Kommen und Gehen von Bewußtseinsinhalten ist nichts als eine Fiktion, keineswegs der Ausdruck des tatsächlichen persönlichen Lebens. In diesem sind die Bewußtseinsinhalte stets eingeschlossen in Taten oder „Akte"; in jedem solchen Akt ist — wenigstens für einen gewissen kurzen Zeitabschnitt — die Einheit und zugleich die Zielstrebigkeit der Person gewährleistet. Wenn ich sage „Ich beobachte", so bedeutet das nicht nur: „eine Verknüpfung vieler Sinnesempfindungen, Erwartungsvorstellungen usw. ist da", sondern es bedeutet: die Verknüpfung der Empfindungen und Vorstellungen steht unter der Herrschaft eines Zieles, welches die Person als einheitliche sich setzt und verfolgt.

So ist das Seelenleben nicht ein breiartiges Chaos von Bewußtseinsinhalten, sondern eine aus geschlossenen Akten bestehende Gliederung. „Ich merke

auf", „ich genieße", „ich lerne", „ich denke nach", „ich warte", „ich zweifle", „ich will", „ich liebe", „ich hoffe" — jeder dieser Tatbestände ist, vom Standpunkt der bloßen Bewußtseins-Analyse aus, ein buntes Aggregat vielgestaltiger Inhalte; zugleich aber vom Standpunkt der Person aus eine unaufhebbare Zweckeinheit und als solche das richtunggebende Prinzip für die dabei beteiligten Bewußtseinsinhalte. Der Akt selbst ist nicht Bewußtseinsinhalt, sondern Vorbedingung dafür, daß es solche gibt, und Bestimmungsgrund dafür, wie sie sich einstellen und verknüpfen.

„Ich denke nach" — dabei lasse ich nicht einfach die Gedanken auftauchen und verschwinden, wie dies nach dem mechanischen Spiel der Assoziation geschehen würde —, sondern mein Tun greift ein in das Getriebe, wählt aus, hemmt diese und sucht jene, stellt neue Verbindungen her und reißt alte auseinander — immer in der Richtung auf das Ziel, die zu lösende Aufgabe. Aber auch so darf man diese Darstellung nicht verstehen, als ob das Auswählen, Hemmen, Suchen usw. selbst in jeder Phase durch Bewußtseinsinhalte vermittelt sein müßte. Im Gegenteil, der richtunggebende Zweck des Aktes braucht durchaus nicht in einem Zweckbewußtsein als „Absicht" entsprechend gespiegelt zu sein; die teleologische Auswahl und Anordnung der Mittel braucht durchaus nicht Stück für Stück im Bewußtsein als „Planung" vorweggenommen zu sein — und dennoch ist der ganze Vorgang von einer einheitlichen Teleologie. Der Akt selbst ist also etwas Überbewußtes; und merkwürdigerweise sind es einerseits die elementarsten, andererseits die höchsten Aktformen, in denen diese Emanzipation vom Bewußtsein am schärfsten hervortritt. Dort sind es die Reflexe, Instinkt-, Trieb- und einfachsten Willenshandlungen, wie wir sie auch beim Tier finden, hier sind es die Taten des genialen Schaffens und der heroischen Leistung, wie sie nur bei seltenen Menschen auftreten — die sich in ihrer vollendeten zielstrebigen Treffsicherheit weit über die verwickelten Bewußtheiten der Reflexion und des überlegten Machens erheben. Dazwischen stehen als breites Mittelgebiet alle jene Akte, die das spezifisch Menschliche in seiner normalen Betätigung umfassen, insbesondere die intellektuellen und Willenshandlungen; in ihnen ist der Anteil der Bewußtheit zum Teil recht stark, aber auch sie gehen nicht etwa in Bewußtheit auf, sondern folgen einem hinter den bewußten Absichten und Motiven wirkenden teleologischen Triebwerk. Auch in der angestrengtesten und systematischsten Denktätigkeit geht doch das Einschlagen gerade dieses oder jenes Denkweges, das Herbeiholen eines Hilfsgedankens, das Finden einer Pointe, das vorgreifende Erfassen der Lösung und vieles andere ohne Vermittlung des Bewußtseins vor sich.

Die Klasseneinteilung der Akte muß nach verschiedenen Gesichtspunkten erfolgen.

Vor allem müssen wir uns gegenwärtig halten, daß der Begriff des Aktes nicht auf die psychische Seite der Person beschränkt ist, sondern für ihre sämtlichen Lebensformen gilt. Von einem „Akt" haben wir eben überall dort zu sprechen, wo ein aus dem Innern der Person quellender Prozeß einheitlich auf Erreichung eines augenblicklichen Zweckes tendiert. So gibt es rein physische Akte, wie die des Verdauens, Atmens, Fortbewegens; es gibt rein psychische Akte, wie die des Nachdenkens, das Genießens, des

Träumens;[1]) und es gibt psychophysisch-neutrale Akte, wie die des Wollens, des Nachahmens, des Sprechens. Gerade auf die letzte Gruppe sei besonders hingewiesen, weil sie erst durch die neue Auffassung des Personalismus möglich geworden ist. Eine Willenshandlung (z. B. das Niederschreiben dieses Satzes) besteht nicht etwa aus der Zweiheit: psychischer Akt (Antrieb, Planung, Wahl, Entscheidung) und physischer Akt (Impuls zur Bewegungskoordination der Fingermuskeln, damit sie die Feder führen), so daß beide als selbständige Zielstrebigkeiten in der Person abliefen; sondern von vornherein ist das einheitliche Ziel da, und die auf seine Erreichung gerichtete einheitliche Tendenz der Person, der sich die physischen und psychischen Mittel in mannigfacher Verschränkung unterordnen. Ähnlich sind in dem Akt einer räumlichen Wahrnehmung die seelischen Inhalte der Gesichts- und Muskelempfindungen mit den körperlichen Vorgängen der Augenbewegung oder Greifbewegung unauflösbar verknüpft; in dem Akt der Aufmerksamkeit die Spannungs-Empfindungen und die Steigerung der Vorstellungsklarheit (also seelische Elemente) mit der Gespanntheit der Muskeln, der Hemmung überflüssiger Bewegungen; in jeder Ausdrucksbewegung das innerlich erlebte Gefühl mit dem dazu gehörigen Ablauf der Mimik und der Gebärden; in der sprachlichen Äußerung Gedanken und Wortvorstellungen mit der Innervation der Sprachmuskulatur. So geht die Zweckeinheit der Persönlichkeit auch in den einzelnen Taten selbstherrlich hinweg über die alte künstliche Grenzscheide von Physis und Psyche. Die Psychologie aber darf ihre Betrachtung natürlich nicht beschränken auf die rein psychischen Akte, sondern muß auch jene psychophysisch-neutralen Akte mit einbeziehen, bei denen Bewußtseinsvorgänge in eine Zweckverschränkung mit physischen Prozessen treten.

Eine andere Einteilung der Akte bezieht sich auf das Verhältnis der persönlichen Tat zur Umwelt. Es kann dies Verhältnis nämlich eine doppelte Richtungsbestimmtheit haben: entweder geht der Prozeß von der Umwelt aus, welche durch ihr Auftreffen auf die Person die in dieser ruhende Disposition zur Tat weckt. Oder der Vorgang hebt damit an, daß eine in der Person schlummernde Disposition von sich aus nach Verwirklichung drängt und sich hierzu der Umwelt bemächtigt. Dort stellt sich der Umweltfaktor als „Reiz“, die Person als „Reagent“, der Akt als Antwortstat oder „Reaktion“ dar; hier wird die Person zum „Urheber“, die Umwelt zum „Material“, der Akt zur Ursprungstat oder „Spontanaktion“. Wie wichtig diese Scheidung auch praktisch werden kann, ergab sich schon im vorigen Kapitel[2]); wir wiesen darauf hin, daß der Erzieher den Schüler nicht nur in seinen Reaktionen auf die Anforderungen der Schule, sondern in seinen Spontanaktionen beobachten und würdigen müsse. Der Richtungsgegensatz von Antworts-Taten und Ursprungs-Taten ist bei jeglicher Aktform festzustellen; so ist ein Denkakt reaktiv bei dem Schüler, der eine gegebene mathematische Aufgabe löst, spontan bei jenem, der über selbstgestellte Probleme grübelt; ein Aufmerksamkeitsakt ist reaktiv, wenn ein Ruf, ein Knall die Aufmerksamkeit anreizt, spontan, wenn sie von einem inneren Interesse bestimmt

[1]) Daß diese Akte ihre physischen Begleiterscheinungen in gewissen Gehirnprozessen haben, hindert nicht ihre obige Klassifikation als „psychische“ Akte; denn diese erfolgt nach dem Zweck, und so heißen diejenigen Akte psychisch, deren Zielsetzung auf Erzeugung von Bewußtseinsinhalten geht.

[2]) Abgedruckt in dieser Zeitschrift Bd. 20 S. 145: vgl. insbes. S. 148.

wird. Freilich ist eine solche Schärfe des Gegensatzes nur in der Abstraktion vorhanden. In Wirklichkeit sind auch die Reaktionen des Menschen mehr oder minder mit Spontaneität durchsetzt; so ist z. B. das Nachahmen, wie es das Kind bei vielen Spielen übt, gewiß ein reaktives Verhalten, denn das äußere Vorbild gibt ja erst dem Tun Inhalt und Form; aber die Auslese dessen, was nachgeahmt wird, und die Art, wie nachgeahmt wird, entspringt doch wieder innerlichen Bedürfnissen und Zielstrebigkeiten der Person und hebt dadurch den Prozeß über einen bloßen Wiederholungsmechanismus heraus. Andrerseits sind auch die Spontanhandlungen des Menschen niemals selbstherrliche Schöpfungen aus eigenster Machtvollkommenheit; denn sobald die von innen quellende Tat beginnt, sich der Außenwelt als ihres Materials zu bemächtigen, wirkt auch diese Außenwelt mit ihren eigenen Gesetzen auf den Handelnden zurück und bestimmt die besondere Gestaltung mit, die das Ergebnis der Tat schließlich erhält. Das ist ja eben jene nie fehlende „Konvergenz“ von Außenwelt und Persönlichkeit. Dort aber, wo in dem Zusammenwirken von inneren und äußeren Faktoren der Anteil der persönlichen Zielstrebigkeit sein Höchstmaß erreicht, wo also die Außenwelt gar nicht mehr als Beeinträchtigung und Hemmung, sondern nur als Verwirklichungsgelegenheit des persönlichen Willens auftritt, da wird die Spontanaktion zur freien Tat. Von dem blinden Reflex, der noch ganz und gar vom Außenreiz abhängt, also reinste Reaktion ist, bis zur freien Denk- und Willenstat gibt es im Menschen eine gewaltige Stufenleiter wachsender Spontaneität des Tuns.

Wir müssen drittens an den Akten die Ordnungsprinzipien unterscheiden, durch welche sie Veränderungen an dem ihnen unterstehenden Bewußtseinsmaterial vornehmen. Dieses Material ist für sich betrachtet ein ungegliedertes Chaos; die Tat der Person bringt Ordnung hinein einerseits durch Analyse, andererseits durch Synthese. Aus der unbestimmten Mannigfaltigkeit der Inhalte müssen zunächst einige wenige herausgelöst und zum eigentlichen Gegenstand des psychischen Tuns erhoben werden; andererseits verlangt die Einheit des Zweckes, daß die vom Akt nun tatsächlich ergriffenen Inhalte zu einem Bewußtseinsganzen zusammengefügt werden. So gehören beide Ordnungsprinzipien zu jedem Akt; aber der Anteil von ihnen ist sehr verschieden, so daß man vorwiegend analytische und vorwiegend synthetische Akte unterscheiden kann. Alles Zerlegen, Unterscheiden, Einteilen, Kritisieren und Revolutionieren ist vorwiegend analytischer Art, alles Gestalten, Vergleichen, Planen, Phantasieren, Schaffen und Organisieren vorwiegend synthetischer Art. Beide Tätigkeitsformen aber bringen nicht nur die erforderliche Ordnung in die Bewußtseinsinhalte, sondern gestalten diese dabei zugleich um. Indem die Analyse trennt, was vorher ungeschieden beisammen war, erhält jedes Einzelglied eine vorher nicht vorhandene Deutlichkeit und Klarheit und damit eine ganz neue Bewußtseinsfärbung. Man versuche einmal, aus dem Gesamtklang eines Orchesters die Klangfarbe der verschiedenen Instrumente herauszuhören, oder bei Betrachtung eines Kunstwerkes vom Gesamteindruck zu einer Einzelheit überzugehen, und man wird diese verändernde Wirkung der Analyse erkennen. Noch viel deutlicher aber ist diese bei der Synthese. Jede im psychischen Akt hergestellte Verbundenheit ist etwas durchaus Neues gegenüber der bloßen Summe der Elemente. Ich fasse die Reihe der Töne zur Einheit der Melodie, eine Menge im Raume verstreuter Punkte zur Einheit einer Gestalt, verschiedenste Erlebniselemente

aus den verschiedensten Zeitpunkten zur Einheit eines Phantasiebildes, eine Reihe von Gedanken zu einem Denksystem zusammen, und ich schaffe dadurch etwas noch nie Dagewesenes, bereichere dadurch die Psyche um Inhalte, die sie bisher nicht besaß. Mit Recht sieht Wundt in dieser „schöpferischen Synthese“ einen der wesentlichsten Unterscheidungspunkte des psychischen Lebens von dem Walten der unorganischen Natur, in welchem nur das Ewig-Gleiche und das Gesetz der Erhaltung von Materie und Energie gilt. Vor allem aber wird innerhalb der Psychologie selbst durch die schöpferische Synthese das bloße mechanische Assoziationsprinzip überwunden, nach welchem es stets nur eine Reihen- und Komplexbildung, nie aber das Entstehen von etwas Neuem geben könnte. Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile: dieser Satz des Aristoteles gilt vor allem für die Gegenstände unseres psychischen Tuns. So wird denn die unterste Schicht der Bewußtseinsinhalte erst durch die darübergeordnete der Akte in ihrer Struktur bestimmt: daß die Bewußtseinsinhalte aus individualisierten Einheiten bestehen und daß sie sich zu sinnvollen Gestalten vereinen, ist nicht aus ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten abzuleiten, sondern ist Erzeugnis analytischer und synthetischer Akte.

5. Die psychischen Dispositionen.

Die Akte sind zwar den Bewußtseinsinhalten gegenüber Einheitsprinzipien; aber sie bedürfen selbst wiederum eines höheren Einheitsprinzips; denn das persönliche Leben besteht nicht etwa nur in einer Abfolge sich ablösender unverbundener Akte. Damit kommen wir zur dritten Schicht des psychischen Lebens, zu den Dispositionen. Stellen die Akte zeitlich eng begrenzte, also „akute“ Tatbestände dar, so verstehen wir unter Dispositionen Dauerbeschaffenheiten der Persönlichkeit. Eine solche dauernde Beschaffenheit können wir freilich im Seelischen niemals unmittelbar beobachten, sondern nur voraussetzen und erschließen; wir müssen sie aber überall da voraussetzen, wo unser Denken für mehrere getrennte Akte eine gemeinsame Ursächlichkeit, also eine ihnen zugrunde liegende Tendenz und Fähigkeit zum Hervorbringen ebensolcher Akte fordert. Finden wir also, daß sich in der Person Akte bestimmter Zweckrichtung wiederholen, so sehen wir in ihnen die Äußerung einer einheitlichen Disposition, die auch dann — als eine Art potentieller Energie — als vorhanden angenommen wird, wenn sie sich nicht gerade betätigt. So sind die Dispositionen die flächigen Hintergründe des psychischen Lebens, aus denen die Lichtpunkte der einzelnen Bewußtseinsinhalte und die scharf abgegrenzten Gestalten der einzelnen psychischen Akte hervorwachsen.

Ihrem zeitlichen Charakter nach sind die Dispositionen entweder vorübergehend oder ständig.

Die vorübergehenden Dispositionen zu bestimmten psychischen Akt-Richtungen und -Formen nennen wir psychische Zustände. Sie sind abhängig von den fortwährenden Wandlungen, welche die Persönlichkeit in ihrer Gesamtverfassung durchmacht; sie geben aber ihrerseits den innerhalb ihrer Dauer sich vollziehenden Akten die gemeinsame Färbung und Betonung.

Solche psychischen Zustände können von sehr verschiedener Dauer sein. Ein „Stimmung“ wird in kurzer Zeit von einer anderen abgelöst; die „geistige Einstellung“ ist beim Schüler im Laufe des Vormittags fünfmal eine ganz andere, wenn er hintereinander Mathematik, Latein, Turnen, Geschichte und

Physik hat. Es gibt andere psychische Zustände, die Wochen währen können: eine Gemütsdepression, die schöpferische Verfassung eines Dichters, eine neu entstandene Leidenschaft für eine Person oder Sache. Und es gibt Zustände von jahrelanger Dauer: hierher gehören vor allem diejenigen Zustände, die bestimmten Entwicklungsphasen der Persönlichkeit eigen sind. Die frühe Kindheit hat Jahre hindurch unbeschadet der währenddessen ablaufenden Entwickelung ihre typische psychische Zuständlichkeit, die sie von der Schulkindheit unterscheidet; das Zustandsbild der Pubertätszeit weicht typisch ab von der Erwachsenheit, und wiederum haben die Epochen des Alters und der Greisenhaftigkeit ihre besonderen Merkmale, welche in allen einzelnen vollzogenen Akten zum Ausdruck kommen.

Damit aber haben wir schon den Übergang zu den ständigen Dispositionen gewonnen. Denn über alle Wandlungen hinaus, die sich im Laufe des persönlichen Lebens abspielen, gibt es gewisse Dauerbestimmtheiten persönlichen Wesens, die auch als dauernde Ursächlichkeiten der psychischen Akte und Bewußtseinsinhalte angesprochen werden müssen. Solche psychischen Wesenszüge meinen wir, wenn wir von Intelligenz und Phantasie, von Beobachtungsfähigkeit und Gedächtnis, von musikalischem Talent und zeichnerischer Begabung, von Temperament und Charakter sprechen. Es ist der Psychologie mit diesen Begriffen sehr merkwürdig gegangen. Die volkstümliche Seelenkunde hat stets besonders gern mit solchen dispositionellen Begriffen gearbeitet; die wissenschaftliche Psychologie dagegen hat sie jahrzehntelang verleugnet, da sie seit Herbarts Zeiten in einem unablässigen Kampf gegen die sogenannte „Lehre von den Seelenvermögen" stand. Aber heute sieht sie ein, daß diese so unentbehrlichen Kategorien in geläuterter Form dem psychologischen System wiedergewonnen und eingeordnet werden müssen.

Wir werden die Hauptmerkmale dieser Wesensdispositionen an der Hand eines konkreten Einzelbeispieles, der Denkdisposition oder Intelligenz, erörtern, bemerken aber sogleich, daß die entsprechenden Betrachtungen für jede Disposition, mag sie der geistigen, Gemüts-, Kraft- oder Willenssphäre angehören, gelten.

Fast von Beginn seines Lebens an vermag der Mensch Denkakte zu vollziehen. Diese sind verschiedenster Natur; denn sie arbeiten mit anschaulichen Vorstellungen und abstrakten Gedanken, ja mit Sinneswahrnehmungen und Gefühlen; sie verfahren mit diesen Bewußtseinsinhalten bald zerlegend, bald verknüpfend, bald hinnehmend; sie können als Urteil oder Schluß, als Kombination oder Kritik usw. auftreten. Aber sie haben alle eine entscheidende Gemeinsamkeit: sie werden dadurch hervorgerufen, daß irgendeine neuartige Lebensanforderung an die Person herantritt, der sich diese anzupassen strebt; die Herbeiführung eines dieser Neuaufgabe entsprechenden Gedankenergebnisses wird nun durch eine bestimmte Ordnung und Lenkung der verfügbaren Bewußtseinsinhalte bewirkt. Es sind also nicht sowohl die beim Denken beteiligten Inhalte in ihrer Qualität, ihrer Zusammensetzung und ihrem Ablauf, die das dauernde und gleichbleibende Wesen der Denkprozesse ausmachen, sondern es ist die auf einen bestimmten Teilzweck des persönlichen Lebens (geistige Anpassung an neue Anforderungen) gerichtete Tendenz und die über die Mittel zu dieser Zweckverwirklichung (Denkakte) frei und mannigfach verfügende Potenz; beides fassen wir zusammen als

Disposition zum Denken oder „Intelligenz". Eine Disposition ist also kein starres inhaltlich festgelegtes „Vermögen" gleich einer physikalischen Kraft, sondern eine teleologische Teilbestimmung der Persönlichkeit. Ein bestimmtes Gerichtetsein und Gerüstetsein macht ihr gleichbleibendes Wesen aus; im übrigen ist sie frei beweglich und mannigfach wechselnd.

Hier müssen wir auf unseren früher entwickelten Begriff der Konvergenz zurückgreifen (S. 3/4). Die Disposition ist für sich genommen stets etwas Halbes, Unvollständiges; denn sie ist bloße Potentialität, Zielstrebigkeit mit Spielraum. Erst im Zusammentreffen mit der Umwelt kommt sie zur wirklichen Betätigung und zur Ausgestaltung ihrer selbst. Damit sind schon zwei Einflußformen der Außenwelt angedeutet: Erstens die akute: ich habe dauernd die Intelligenz als Denkdisposition in mir; aber daß ich und was ich in diesem Augenblick denke und was ich morgen denken werde, hängt nicht mehr ausschließlich von dieser inneren intellektuellen Wesensbeschaffenheit ab, sondern zugleich von den Anlässen, den Aufgaben, den Situationen und Denkmitteln, die mir die Umwelt heute und morgen darbietet. — Und zweitens die chronische: indem die Disposition jeden Tag und jede Stunde in ihrer Betätigung durch die Außenwelt mitbestimmt wird, wird ihre eigene Dauerbeschaffenheit selber in Mitleidenschaft gezogen. Der Außeneinfluß wird verinnerlicht und bestimmt die Art, wie künftig die Disposition neuen Einflüssen gegenübertritt. So wird die Intelligenz eines Menschen, der unter starken vielseitigen Anregungen aufwächst, gute Schulen besucht, viel Bildungsmöglichkeiten hat, Reisen macht usw., schließlich eine ganz andere als die eines anderen Menschen, der ursprünglich, d. h. der angeborenen Anlage nach, eine ebenso hochgradige Möglichkeit der Denkentwicklung in sich trägt, aber in geistiger Öde aufwächst. Wohl gemerkt, nicht nur das Wissen (d. h. die Vorstellungs- und Gedankeninhalte), ist dann bei den beiden Menschen verschieden geworden, sondern die Intelligenz selber, das „Disponiertsein" und Befähigtsein zum Denken; freilich kann nun wieder bei dem zweiten Individuum der ja noch immer vorhandene Faktor der inneren Angelegtheit durch einen Umschwung der äußeren Verhältnisse in anderer und reicherer Richtung entwickelt werden. So ist denn eine Disposition in jedem Augenblick des individuellen Lebens nicht mehr reine Innerlichkeit, sondern sie ist konvergenzgeschwängert; sie ist nicht nur selber Ursache der persönlichen Taten, sondern auch Wirkung persönlicher Erlebnisse; und sie ist deshalb nicht konstant das ganze Leben hindurch, sondern bildsam oder „plastisch".

In dieser Plastizität macht jede Wesensdisposition zwei Phasen durch. In einer früheren ist sie noch in hohem Maße vieldeutig, eine Zukunfts-Strebigkeit und -Möglichkeit, die erst noch der Determinierung durch die Umwelt harrt: „Anlage". In einer späteren Phase tritt nun die plastische Wirkung der Umwelt mehr und mehr hervor; diese besteht nicht nur darin, daß sie die frühere Form verändert, sondern vor allem darin, daß die Unbestimmtheit der Anlage in eine bestimmtere und gleichförmigere Verhaltungsweise überführt wird: es fixiert sich allmählich eine persönliche „Eigenschaft". Streng genommen sind freilich die so definierten Anlagen und Eigenschaften nur die äußersten, in der Erfahrung nie vorhandenen Grenzpunkte des plastischen Entwicklungs- und Vereindeutigungsprozesses; auch die unbestimmteste Anlage im kleinen Kinde hat doch schon durch manche Einflüsse

vor und nach der Geburt eine gewisse Formung erfahren; und auch die starrste und eingewurzeltste Eigenschaft des alten Mannes ist doch noch nicht jeder Bildsamkeit durch neue Erlebnisse und Gewöhnungen bar. Dennoch bleibt die Scheidung von großer heuristischer Fruchtbarkeit, vor allem auch für das Erziehungswesen: menschliche Dispositionen nennen wir Anlagen, sofern sie entwicklungsbedürftig und -fähig sind; wir nennen sie Eigenschaften, sofern sie das schon jetzt vorhandene Bild der Persönlichkeit konstituieren. Auf Anlagen sollen wir wirken, mit Eigenschaften sollen wir rechnen.

Die ständigen Dispositionen sind aber nicht nur unvollständig, sondern auch unselbständig innerhalb des persönlichen Wesens; darum bezeichneten wir sie als „Wesenszüge". Also auch hierin ging die alte Vermögenslehre fehl, die an lauter isolierte Seelenkräfte: Denkkraft, Gedächtniskraft, Einbildungskraft usw. glaubte. Wenn wir die Intelligenz eine Disposition nennen, so wissen wir wohl, daß sie mit ihrem Teilzweck, der „geistigen Neuanpassung durch Denkmittel" keine Sonderexistenz führt, sondern mit den anderen Teilzwecken der Persönlichkeit und daher mit den anderen Dispositionen einen mehr oder weniger einheitlichen Zusammenschluß bildet. Die Fähigkeit der Neuanpassung setzt eine Beherrschung der schon früher dagewesenen alten Erfahrungen voraus, die in neue Beleuchtung gerückt werden: und so ist die Intelligenz mit dem Gedächtnis mannigfach verknüpft. Jede Denktätigkeit ist aber zugleich Willenshandlung; und so sind auch die dauernden Willensbeschaffenheiten für die Leistungsfähigkeit der Intelligenz von Bedeutung. Aus derartigen Beziehungen und Verstrickungen der Dispositionen entstehen die verschiedensten aber auch schwierigsten psychologischen Probleme. Die Engigkeit des Zusammenhangs verschiedener Dispositionen (ihre sogenannte „Korrelation") wird studiert: welche Seiten der Intelligenz und welche des Gedächtnisses sind eng miteinander verbunden, so daß gute Intelligenz mit gutem Gedächtnis, schlechte mit schlechtem Gedächtnis gepaart zu sein pflegt? Welche Spezialbegabungen pflegen gewöhnlich zusammen vorzukommen, welche sich gegenseitig auszuschließen? In welcher Korrelation stehen gewisse Eigenschaften des Charakters mit Gemüts- oder mit geistigen Dispositionen?

Durch solche Scheidung und Zuordnung entstehen Dispositionen und Dispositionskomplexe von sehr verschiedenem Bereich. Die Intelligenz — um immer wieder bei unserem Beispiel zu bleiben — umfaßt bereits einen recht bedeutenden Bruchteil des psychischen Lebens; innerhalb ihrer sind engere Dispositionen enthalten; wie die Kritikfähigkeit, die Kombinationsfähigkeit, die Urteilsfähigkeit, die Auffassungsfähigkeit usw. Jede dieser Dispositionen gliedert sich nach den spezielleren Aufgaben weiter: so gibt es eine Kombinationsfähigkeit für sprachlich-logische Inhalte, eine solche für räumliche Gebilde (konstruktive Begabung), eine solche für die Elemente des praktischen Handelns (wie sie in der strategischen, der kaufmännischen Intelligenz usw. zum Ausdruck kommt). Gleiche Betrachtungen sind für alle anderen Dispositionsgebiete möglich, und so entsteht ein Bild mannigfach über- und untergeordneter, miteinander fester oder loser verbundener Dispositionen des persönlichen Lebens, ein Bild, das in seinem Reichtum völlig abweicht von dem starren Schema einiger weniger, hart nebeneinandergestellter Seelenfächer, wie wir sie in der alten Vermögenslehre fanden.

Aber dennoch müssen wir versuchen, in die Elemente dieses Bildes eine gewisse Ordnung zu bringen und die Dispositionen zu klassifizieren — immer mit dem Vorbehalt, daß damit keine wirkliche Teilung, sondern nur Gesichtspunkte zu isolierender und gliedernder Betrachtung gegeben werden sollen.

An der Spitze unserer psychologischen Erörterung stand die Scheidung von „Leben" und „Erleben". Auf beides können sich die Dispositionen beziehen.

Jene Dispositionen, die das unmittelbare, ungeschiedene persönliche Leben mit seinen Zwecksetzungen zum Gegenstand haben, sind an sich psychophysisch-neutral, aber sie haben ihren psychischen Einschlag, und als solche gehen sie uns hier an[1]). Den Zweckbestimmungen des Lebens gegenüber sind die Dispositionen, so fanden wir, „gerichtet" und „gerüstet"; das Überwiegen des Richtungs- oder des Rüstungsmerkmals führt zur Haupteinteilung der Lebensdispositionen. Die durch eine bestimmte Zielrichtung charakterisierten Dispositionen sind die „Tendenzen" oder „Strebigkeiten", ihr Inbegriff heißt Wille; die Dispositionen, welche die Verfügung über die Rüstungsmittel besorgen, sind die „Potenzen" oder „Fähigkeiten"; ihr Inbegriff heißt Kraft.

Ebenfalls zwei Hauptklassen sind bei den Dispositionen des Erlebens festzustellen.

Das Erleben ist, so hatten wir früher gefunden, seiner Intention nach entweder auf das Objekt oder auf das Subjekt bezogen. Die Dispositionen, welche Inhalte des Objektbewußtseins (also Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gedanken und Wertungen) zum Gegenstand haben, nennen wir intellektuelle; ihr Inbegriff heißt Geist. Die Dispositionen, welche die dauernde Bedingung des Subjektbewußtseins und seiner Inhalte (der Gefühlserlebnisse) darstellen, sind die emotionalen; ihr Inbegriff heißt Gemüt.

Wille und Kraft, Geist und Gemüt, sind also die Seiten (nicht etwa Teile) der Persönlichkeit, in denen alle ihre psychischen Wesenszüge und damit die dauernden Ursächlichkeiten all ihres psychischen Tuns enthalten sind. Diese Einteilung unterscheidet sich von der alt vertrauten in „Denken, Fühlen, Wollen" nicht nur dadurch, daß die Kraft als vierte Dispositionsgrundform hinzutritt, sondern auch dadurch, daß der Wille nicht einfach gleichgeordnet neben die Geistes- und Gemütsseiten gestellt, vielmehr gleichsam in eine andere Dimension gehoben wird. Wille und Kraft sind in der Tat als Wesenszüge des unmittelbaren persönlichen Lebens tiefer, wurzelhafter als die Erlebenszüge des Intellekts und der Gefühlsdispositionen.

Im Willen insbesondere tritt uns die Person am nacktesten entgegen; denn sie ist ein Zwecksystem, und der Wille ist ihr Gerichtetsein auf Zwecke. Insofern hat also der „Voluntarismus" recht, der von Schopenhauer philosophisch begründet, von Wundt ins Psychologische umgebogen wurde. Aber wir dürfen nicht vergessen, daß dieser Wille als Wesenszug der Persönlichkeit nicht identisch ist mit dem Strebebewußtsein (das, wie wir sahen, über die wahren Zwecke des Willens gewaltig täuschen kann); er ist vielmehr eine über dem Gegensatz von Psychisch-Physisch stehende, also überbewußte dauernde Streberichtung, die sich des Bewußtseins als Mittels bedient

[1]) Rein physische Dispositionen, wie z. B. Verdauungsfähigkeit, Atmungsfähigkeit scheiden hier für uns aus.

und die ihre vielfach gebrochenen Reflexe ins Bewußtsein wirft. Das Ziel des Willens ist stets die Herbeiführung eines Zustandes, der sonst nicht da wäre, also ein Eingriff: sei es in die physische Welt, sei es in die eigene oder fremde Bewußtheit, sei es in ein psychophysisch-neutrales Geschehen. Nach der besonderen Art der Ziele (siehe deren Aufzählung S. 2) gliedert sich wiederum der Wille in eine Reihe von Unterdispositionen: den engeren Selbstzwecken dienen die Selbsterhaltungs- und die Selbstentfaltungs-Tendenz, den Fremdzwecken die sympathischen, sozialen und idealen (d. h. die auf Nebenmenschen, auf Gemeinschaften und auf abstrakte Ideale gerichteten) Strebigkeiten. In dem Streben nach innerer Zielaneignung oder „Introzeption" schließlich sind alle diese verschiedenen Zwecktendenzen vereinheitlicht zur Zielsetzung des weiteren Selbst (s. S. 3); diese einheitliche Grunddisposition für alle Willensrichtungen in einer Person nennen wir „Charakter".

Aber zwischen den Willensrichtungen des Menschen und den Zielen selbst liegt, abgesehen von den äußerlich bedingten Hindernissen oder Förderungen, noch eine eigene Gruppe von inneren Bedingungen, die der Fähigkeiten oder der Kraft. Der Zwang, diese von den Willensdispositionen als eine besondere Grundform der Disposition zu trennen, erhellt daraus, daß zwischen Strebigkeit und Fähigkeit die verschiedenartigsten Beziehungen herrschen können. Das Können ist dem Wollen bald angemessen, bald steht es ihm weit nach, bald ist es ihm überlegen (z. B., wo eine Begabung ohne gleichgerichtetes Interesse vorhanden ist); ja auch ein direkt gegensätzliches Verhältnis gibt es, wenn die Gebiete der Willensrichtung zugleich Gebiete einer ausgesprochenen Unfähigkeit sind. Ferner aber haben — wie die moderne psychologische Forschung mit Deutlichkeit gezeigt hat — die Kraftdispositionen ihre eigenen Gesetze und charakteristischen Ausprägungen, die relativ unabhängig von den speziellen Zielen sind, denen sie dienen; die formalen Bedingungen der psychischen Leistungsfähigkeit, nach denen sich die in der Person vorhandenen Kräfte verteilen und konzentrieren, verändern und ablösen, aufspeichern und verbrauchen, geben uns das Recht, von besonderen Eigenschaften der persönlichen Dynamik zu sprechen. Hier finden Dispositionen ihren Platz, die in der alten Einteilung „Denken, Fühlen, Wollen" heimatlos geblieben waren, weil sie die gemeinsamen Formen jeglicher psychischen Kraftökonomie betreffen: die Aufmerksamkeit; die „Arbeitseigenschaften" der Ermüdbarkeit und Erholbarkeit, Übungsfähigkeit und Gewöhnung usw.; die Eigenschaften der Kraftauslösung: ob das psychische Leben mehr von außen oder innen angeregt ist (Spontaneität oder Rezeptivität, Suggestibilität oder Selbständigkeit); die Eigenschaften der „Vitalität", d. h. die typische Form, Stärke, Lebhaftigkeit und Ausdauer, in der sich die Lebensprozesse überhaupt betätigen.

Alle diese Kraftdispositionen sind, ebenso wie die Willensdispositionen im ausgesprochenen Sinne psychophysisch-neutral. Der Zustand der Aufmerksamkeit ist nicht nur eine Konzentration des Geistes, sondern zugleich eine ganz bestimmte Haltung des Körpers. Übung, Ermüdung usw. sind auf seelischen und leiblichen Gebieten möglich, oft in unscheidbarer Weise über beide zugleich ausgebreitet (z. B. beim Erlernen einer fremden Sprache, bei sportlichen Leistungen). Die Vitalität bekundet sich ebenso in der Lebhaftigkeit der Denk- und Gefühlsprozesse, wie in der der Gebärden, der Sprache, der Gesichtsbewegung; die „Unselbständigkeit" tritt nicht nur als

Suggestibilität beim Urteilen und Werten, sondern auch als Nachahmungstrieb für die Bewegungen und körperlichen Handlungen auf.

Anders die beiden Dispositionsgruppen des *Erlebens*: Geist und Gemüt. Wenn wir auch wohl wissen, daß ihre Äußerungen mit körperlichen Begleiterscheinungen verbunden sind, so liegt doch ihre wesentliche Zweckbestimmung lediglich auf dem psychischen Gebiete.

In den Bereich des *Geistes* gehören die Dispositionen, die es mit der Bewältigung der *objektiven* Welt und den darauf bezüglichen Bewußtseinsinhalten (s. S. 7/8) zu tun haben. Sie sind zunächst zu gliedern nach der Stellung der Person zum Objekt.

Mit der objektiven *Wirklichkeit* in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft sucht die Person fertig zu werden durch drei Dispositionsgruppen: die Fähigkeit, *gegenwärtige* Konstellationen der Objektwelt im Bewußtsein zu erfassen, ist die Wahrnehmung (Empfindungs-, Anschauungs-, Beobachtungs-Disposition); *vergangene* Erfahrungen werden für neue Verwertungen aufbewahrt im Gedächtnis; der unmittelbaren oder ferneren *Zukunft* objektiver Umweltbedingungen paßt sich die Fähigkeit des Intellekts an.

Die zeitlose *Notwendigkeit* objektiven Seins und Wertes wird zum Gegenstand der Vernunftdisposition.

Mögliche Objekte (die eben darum gleichfalls nicht an eine bestimmte Zeit gebunden sind) werden der Person vorgeführt durch die Dispositionen der Vorstellungsgestaltung oder Phantasie.

Mit dieser Gliederung kreuzt sich eine andere, die dadurch zustandekommt, daß die beiden Lebensdispositionen Willen und Kraft sich auch in der Erlebensdisposition des Geistes geltend machen. Und so gibt es innerhalb jedes geistigen Wesenszuges auf Ziele gerichtete Strebigkeiten und für Leistungen gerüstete Fähigkeiten; jene heißen *Interessen*, diese *Begabungen*. —

Gemüt ist die Disposition zum Mitschwingen des *Subjekt*bewußtseins, d. h. zu Gefühlen, bei den Lebensprozessen der Person. Es ist also nichts anderes als die Bewußtseinsprojektion der beiden Lebensdispositionen Willen und Kraft, und daraus ergibt sich hier die weitere Einteilung in Gemütsstrebigkeiten und Gemütsfähigkeiten.

Jedem wertvollen Ziel, das der Mensch sich setzt, kann eine subjektive Erregungsform des Bewußtseins und damit eine Gemütsstrebigkeit entsprechen. Die erste Gliederung, die sich hier aufdrängt, ist die zwischen Selbstgefühl und Einfühlungstendenz. Selbstgefühl — nicht als einzelner Bewußtseinsinhalt, sondern als ständige Disposition betrachtet — ist die Art, wie das engere Selbst sich in seinem Bewußtsein spiegelt und sich der Welt als einer Welt fremder äußerer Objekte gegenüber stellt; Einfühlungsfähigkeit ist die Disposition, durch welche fremde Objekte für das Bewußtsein zu Subjekten gemacht und mit der Innerlichkeit des eigenen Subjekts erfüllt werden können. Außerdem aber ergeben sich aus den Sondergebieten menschlicher Betätigung zahlreiche Gemütsstrebigkeiten, wie: ästhetische Empfänglichkeit, sittliche Erregbarkeit, religiöse Begeisterung, Rechtsgefühl usw.

Vom *dynamischen* Gesichtspunkt aus haben wir Grade und Arten der Gemütserregbarkeit festzustellen. Stärke oder Schwäche, Nachhaltigkeit oder Kurzfristigkeit, feine Abgetöntheit oder einfache Struktur, Vorwiegen der

Lustbetontheit oder Unlustbetontheit, der Gemütszustände — all dies kann zu scharf charakterisierten Wesenszügen der Persönlichkeit führen, in denen sich die in ihr wirkende Kraftentfaltung und Verteilung, ihre gesamte Vitalität subjektiv spiegelt. Alle diese dynamischen Einzelzüge des Gemütes aber verschmelzen zu einer einheitlichen Wesensbestimmung der Persönlichkeit, die wir als ihr Temperament bezeichnen.

Unsere Übersicht vermag das Gesamtgebiet der psychischen Dispositionen nur in den gröbsten Umrissen anzudeuten. Sie will nicht eine fertige Psychologie der persönlichen Wesenszüge enthalten, sondern erst eigentlich die Fragestellung und das Programm der wissenschaftlichen Arbeit vorbereiten. Diese hat jede der genannten Dispositionen in ihren Betätigungsweisen zu analysieren, die in ihr enthaltenen Unterdispositionen herauszustellen, ihre individuelle Verschiedenheit nach Graden und Typen zu studieren, ihre allmählichen Umwandlungen aus den vieldeutigen Anlageformen in feste Eigenschaften zu verfolgen, ihre Abhängigkeit von Vererbung und Umwelt und die Korrelation der einzelnen Dispositionen untereinander zu erforschen. Welche Fülle von Aufgaben stellt da z. B. die Disposition des Gedächtnisses, die des Temperamentes, die des Charakters! Und eben hierin scheidet sich noch einmal unsere Dispositionslehre von der alten Vermögenslehre: jene glaubt, mit der Zurückführung irgendeines psychischen Tatbestandes auf ein „Vermögen" beim Abschluß der Psychologie angelangt zu sein; wir stehen mit der Aufstellung von „Dispositionen" an ihrem Anfang. Als solche „heuristischen" Prinzipien aller psychologischen Einzelarbeit aber sind sie schlechthin unentbehrlich.

6. Das Ich.

Die Idee der unitas multiplex veranlaßte uns auf jeder Stufe seelischen Daseins, zu der Fülle der Einzelelemente die höhere Einheit zu suchen. So wurden die Bewußtseinsinhalte zusammengefaßt in der Einheit des psychischen Aktes, die Vielheit gleichzieliger Akte zusammengefaßt in der Einheit der zugrundeliegenden Disposition. Der gleiche Schritt muß aber nun noch einmal den Dispositionen gegenüber getan werden, denn auch diese bilden ja noch eine Vielheit, die keine letzte sein kann. Wir sprachen oben von der Unselbständigkeit der einzelnen Dispositionen, und in der Tat, sie sind nicht Seelchen für sich, sondern die sich mannigfach durchdringenden und kreuzenden Teilstrahlen der einheitlichen persönlichen Wesenheit. Wir sprachen von der Korrelation der Dispositionen untereinander; diese bedeutet nichts anderes, als daß die Einheitlichkeit des persönlichen Gesamtzweckes alle einzelnen Wesenszüge in eine Beziehung engerer oder lockerer Zusammengehörigkeit bringt. Wir sahen, wie sich Dispositionen sehr verschiedenen Umfangs einander überordneten, und wie wir in den Begriffen Charakter und Temperament schon zu sehr umfassenden Einheitsbildungen gelangten; aber auch sie sind doch immer Einzelseiten der Gesamt-Einheit, die wir als höchste Zusammenfassung des psychischen Strukturbildes fordern: es ist das „Ich", d. h. die persönliche Ganzheit, unter dem Gesichtspunkt ihres psychischen Verhaltens gesehen. Damit vollendet sich der Kreis unserer Betrachtung: sie begann mit der einheitlichen Persönlichkeit, und sie schließt damit ab. Das Ich ist nicht etwa identisch mit dem Erlebnisinhalt, den wir

Ich-Bewußtsein nennen; es erschöpft sich nicht etwa in dem einen Akt der Selbsterfassung „Ich bin ich und setze mich selbst"; es ist nicht konzentriert in einer einzelnen Disposition, etwa dem Charakter — sondern es ist die Person selbst als einheitliche Grundbedingung für alle psychischen Inhalte, Akte und Dispositionen – kausal, indem es sie erzeugt und beherrscht, teleologisch, indem es ihnen Ziele setzt und Bedeutung verleiht. „Das Ich (die Person) erlebt Phänomene, vollzieht Akte, besitzt Dispositionen" — das ist die knappste Strukturformel für die Gesamtheit des psychischen Lebens und damit zugleich die umfassende Arbeitsformel der wissenschaftlichen Psychologie.

Über Schlußversuche, insbesondere an Kindern und Jugendlichen.

Von Gustav Deuchler.

Inhaltsübersicht:

I.

Hauptzweck der folgenden Betrachtungen ist, auf die Durchführung einer Methode bei Versuchen über das schlußfolgernde Denken aufmerksam zu machen, die sich mir bei der Beschäftigung mit diesen Fragen als geeignet erwiesen hat. Die Untersuchungen gehen teilweise bis auf das Jahr 1912 zurück. Eine Darstellung der Ergebnisse war mir bisher aus Zeitmangel noch nicht möglich. Die Methode besitzt aber auch unabhängig davon Interesse, da sie nicht nur entwicklungs- und erkenntnispsychologische sondern auch begabungspsychologische Ergebnisse zu liefern vermag. Die Methoden zur Untersuchung der Denkleistungen beim Kinde und Jugendlichen sind ja merkwürdig unentwickelt, trotzdem sie weit mehr als die Gedächtnisuntersuchungen imstande sind, die Grundlagen der Arbeit des Schülers klarzulegen und den Zugang zur Analyse der wichtigeren konkreten Arbeits- und Leistungsformen zu eröffnen; erst auf Grund einer Analyse der Denkleistungen kann eine Bestimmung des Denkgehalts der Unterrichtsleistung und im weiteren Sinne des wirklichen Bildungswertes des Unterrichts überhaupt angestrebt werden. Aber auch der Begabungsforschung entspringen aus dieser Vernachlässigung große Nachteile. Alle echten Methoden zur Prüfung der Intelligenz sind mehr oder weniger entwickelte Methoden zur Untersuchung des kindlichen und jugendlichen Denkens (Denken im weiteren Sinne genommen), und für die Begabungsforschung wäre eine genaue Durchforschung der dabei in Anspruch genommenen Denkfunktion unter dem Gesichtspunkt der reinen psychologischen Erkenntnis sehr viel bekömmlicher gewesen als die sofortige Abzweckung auf praktisch-diagnostische Ziele.

Der Grund, warum das Gebiet so vernachlässigt worden war, ist in einer zweifachen Art von Vorurteilen zu suchen. Der Kampf gegen den Logizismus in der Psychologie, wie berechtigt er auch gewesen ist und immer noch ist und wie sehr er die psychologische Arbeit von Vorurteilen und falschen Bildern befreite, hat doch zugleich bei vielen den Blick für die Tatsächlichkeit und Eigenart des Denkens derart verschleiert, daß eine unvoreingenommene Betrachtung dieser Wirklichkeit unmöglich war und daß für sie „Denken“ in der Wirklichkeit fast nicht, im kindlichen und jugendlichen Alter jedenfalls selten und nur auf den höheren Stufen vorkam. Dies hatte zur Folge, daß man nur die assoziativen Vorstufen und Unterlagen des Denkens, nicht dieses selbst, im Bereich der psychischen Wirklichkeit gelten ließ. Noch verbreiteter war die Anschauung, wenigstens im allgemeinen wissenschaftlichen Denken wenn auch nicht in der herrschenden Psychologie, daß das Denken überhaupt nicht Gegenstand der Psychologie, sondern — wenigstens vorwiegend — Gegenstand der Logik sei. Damit lag es für viele außerhalb des Bereiches empirischer Forschung, insbesondere auch kinder- und jugendpsychologischer Forschung; denn das bedeutete: Schülern hat man allenfalls Denken nach den Regeln der Logik ‘beizubringen’, sie müssen den logischen Normen gerecht werden; tun sie das von selbst, dann ist es gut, sie erfüllen dann die an sie gestellten Forderungen; einen weiteren Gegenstand, der der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit würdig wäre oder für die Bildungsarbeit Bedeutung hätte, gibt es hier nicht. Diese Anschauung ist in Fragen der Didaktik, besonders der Didaktik des Unterrichts an höheren Schulen so ziemlich allgemein vorherrschend, und dies ist im wesentlichen der Grund dafür, daß die psychologische Fragestellung in Sachen des höheren Unterrichts immer noch als von untergeordneter Bedeutung angesehen wird.

Tritt man an die Tatbestände des Denkens unbefangen heran, so kann kein Zweifel sein, daß die Gesamtheit der Denkleistungen Gegenstand der psychologischen Betrachtung und Forschung ist, mag man die Aufgabe der Logik wie auch immer fassen als reine Phänomenologie der Erkenntnis oder als Theorie der reinen Gegenstände bezw. der Gegenstände überhaupt oder als Prinzipien- und Normenlehre des Erkennens oder als Kunst- und Methodenlehre des Denkens oder endlich als Gesamtgebiet, in dem diese Aufgaben zu einer Einheit zusammengeschlossen sind. Ebensowenig kann ein Zweifel darüber bestehen, daß für die gesamte Didaktik die Psychologie des jugendlichen Denkens von zentraler Bedeutung ist; denn die wichtigsten Unterrichtsleistungen des Schülers können nur in der psychologischen Betrachtung und Zergliederung ihre Aufhellung erfahren.

II.

Nur mit wenig Strichen konnte und sollte in diesem Zusammenhang die gegenwärtige Lage auf dem Gebiet des Denkens angedeutet werden. Eine Trübung des Blickes für die Tatsächlichkeit des schließenden Denkens liegt z. B. sicherlich bei E. Meumann vor. Er meint (Vorlesungen zur Einführung in die exp. Pädag. 2. Aufl. S. 548), seine eigenen wiederholten Bemühungen um die Untersuchung der Zugänglichkeit des Kindes für logische Schlußfolgerungen haben ihm „im allgemeinen gezeigt, daß die eigentliche logische Schlußfolgerung, ausgeführt in der Form, wie sie sich im Schulschluß vollzieht, dem Kinde erst sehr spät geläufig wird. Wohl erst im letzten Schul-

jahr, im 14. Lebensjahr, kann davon die Rede sein, daß das Kind imstande ist, ausgeführte Schlüsse oder Schlußketten zu überblicken und zu verstehen".

Leider gibt Meumann weder über die Kinder, die ihm bei seinen Bemühungen zur Verfügung standen, noch über seine Methode, noch über seine Schlußbeispiele irgend etwas an, das ein bestimmtes Bild von seinen Versuchen zu machen uns ermöglicht. Ich möchte darum auf diese Äußerung kein allzugroßes Gewicht legen, nur an sie anknüpfen, weil sie einmal bekannt ist. Das etwas befremdliche Ergebnis ist wohl, abgesehen von der Voreingenommenheit, mit der er an die Aufgabe herantrat, eine Folge teils des Verfahrens, ungenügender Vertrautheit mit den Schülern und unzweckmäßiger Beispiele, teils unberechtigter Erwartungen. Über dies letztere geben weitere Ausführungen im gleichen Zusammenhang einige Auskunft. Meumann sagt (S. 549): „Ein eigentliches Bewußtsein von dem Gang des Schlusses hat das Kind nicht, und der Grund des Schlusses bleibt in den meisten Fällen verborgen". Daraus geht hervor, Meumann fordert vom Kind nicht bloß den tatsächlichen Vollzug des Schlusses und die begründende Beziehung der Vordersätze auf den Schlußsatz (wie dies etwa beim Beweis eines Satzes geschieht), sondern auch noch ein bestimmtes Bewußtsein vom Gang des Schlusses und vom Begründungszusammenhang, in dem die Vordersätze und der Schlußsatz stehen, also eine gewisse Einsicht in die Gesetze und Axiome des Schließens. Das aber sind Ergebnisse der logischen Reflexion über das Schließen, nicht eigentlich wesentliche Bestandteile des schlußfolgernden Denkens selbst: darum können sie auch nicht zu Kennzeichen der Fähigkeit des Schließens benützt werden.

Die Behauptung Meumanns hat ja inzwischen schon mehrfach den Widerspruch hervorgerufen und auch schon zu experimenteller Nachprüfung gereizt (vgl. die Untersuchungen von H. Schüßler in der Zeitschrift für angewandte Psychologie Bd. 11, S. 480 ff und Bd. 13 ff, S. 244 ff). Darauf will ich jetzt nicht näher eingehen, dagegen eigene Beobachtungen über den Zeitpunkt des Auftretens von Schlußfolgerungen mitteilen. Im September 1906 frug meine Nichte (3³/₄ Jahre) im Verlaufe eines Gesprächs: „Mutter, wann ist man denn reich und wann ist man arm?" Aus erziehlichen Gründen erhielt sie die Antwort: „Wenn man gesund ist, ist man reich, und wenn man krank ist, ist man arm." Darauf sagte die Nichte: „Mama, d a n n sind Bärs (eine Nachbarfamilie, zu welcher die Nichte häufig kam) arm." Der Mutter war ‘diese logische Leistung‘ nicht angenehm und sie wollte abwehren; aber das Kind entgegnete sofort: „Doch, dann sind Bärs arm; d e n n die Frau Bär ist krank." Die Gedankenentwicklung geschah in einem Zuge, die Betonung der einzelnen Teile, insbesondere der Beziehungswörter ‚dann‘ und ‚denn‘ war ganz und gar charakteristisch für eine logische Auseinandersetzung, so daß ich nicht wüßte, was uns hier abhalten könnte, von einem regelrechten logischen Schluß zu sprechen; denn nicht nur die e n t s c h e i d e n d e F o l g e r u n g (dann sind usw.) aus einem ausgesprochenen und einem bloß stillschweigend mitgedachten (Frau Bär ist krank) Vordersatz — eine Form, die ja auch beim Erwachsenen, am häufigsten ist —, sondern auch die a u s d r ü c k l i c h e B e g r ü n d u n g des Schlußsatzes durch den speziellen Vordersatz, also die Beweisführung [1]), natürlich in der üblichen Weise verkürzt,

[1]) Vergl. darüber auch die treffenden Ausführungen bei K. G r o o s, Das Seelenleben des Kindes, 4. Aufl. S. 263 ff.

ist vorhanden. Es liegt hier nach meinen Erfahrungen nichts weiter vor als ein besonderer Fall des selbständigen Weiterdenkens, das um das 4. Lebensjahr sich deutlicher bekundet (vgl. auch W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit, S. 275 ff).

Es ist wohl zu beachten, daß der Schluß hier sich aus dem Gedankenleben des Kindes heraus ergeben hat. Legt man einem 4-jährigen Kinde zwei Vordersätze vor mit der Aufforderung, daraus einen neuen Satz zu bilden, der sich mit Notwendigkeit aus den beiden ergibt, so wird es versagen, auch wenn man ihm die Anweisung gut verständlich gemacht hat, und wenn die Sätze keine Verständnisschwierigkeiten für das Kind enthalten — wenigstens gilt das für meine Erfahrungen. Leistungen, die aus dem Eigenleben des Denkens heraus schon verhältnismäßig früh erfolgen, sind auf Aufforderung hin im allgemeinen erst 2—4 Jahre später möglich. Dreifach dürfte die Ursache dafür sein: 1) jede Aufforderung bedeutet eine Inanspruchnahme der nach außen gerichteten Aufmerksamkeit und hat infolgedessen eine Hemmung des eigenen Gedankenlebens zur Folge, von Befangenheit und ähnlichen Wirkungen ganz abgesehen; 2) man trifft mit den dem Kind entgegengebrachten Beispielen nicht oder äußerst selten die Gedankenwelt, die zur Zeit in ihm lebendig ist und die Kraft selbständiger Entfaltung besitzt, und 3) der Vollzug einer aufgeforderten Leistung setzt eine gewisse Selbständigkeit und freie Verfügbarkeit der der Leistung zugrunde liegenden Gesamtfunktion voraus; das ist aber ein verhältnismäßig spätes Stadium der Entwicklung dieser Funktion; in aufgeforderten Leistungen kommen nie die Frühstadien der Funktionsentwicklung zur Geltung; denn die Verselbständigung und freie Verfügbarkeit der Funktionen sind ja selber wieder erst Ergebnisse der Entwicklung.

Ein Beispiel für eine aufgeforderte Schlußleistung soll hier noch Platz haben. Meiner Tochter H. stellte ich (im Alter von 6,2 Jahren, besuchte noch keinen Unterricht) folgende Aufgabe: „Tübingen ist kleiner als Reutlingen; Reutlingen ist kleiner als Stuttgart; was kannst du dann über St. sagen?" H.: „Stuttgart ist am größten". Frage: „Ist Tübingen größer oder kleiner als Stuttgart?" H.: „Ha, Tübingen ist kleiner". Frage: „Warum?" H.: „Ha, wenn T. < R. ist und wenn R. < St. ist, dann ist auch T. < St." Ähnlich verlief eine zweite Aufgabe mit Größer-Relationen. Ich betone noch, daß keinerlei Übungen ähnlicher Art vorausgegangen sind und daß H. über die wirklichen Größenverhältnisse der Städte nichts Sicheres wußte (vgl. das nächste Beispiel weiter unten). Daß sie sofort, abweichend vom Wortlaut der Sätze, Stuttgart als am größten bezeichnet, deutet darauf hin, daß der Inhalt beider Sätze sich ihr zu einer Gesamtvorstellung zusammenschloß, deren Schema T. < R. < St. ist. Die Leichtigkeit und Schnelligkeit, mit der dies geschah, ist wohl allerdings die Folge eines gewissen Entwicklungsvorsprungs auf dem Gebiet der Größenbegriffe und der Operationen damit; sie zeigte sehr früh ein lebhaftes Interesse an Zahlen und Zahlverknüpfungen. Die Bildung der Gesamtvorstellung ist natürlich ein Ergebnis des assoziativen Vorganges auf Grund der die Satzintention erfassenden Einstellung. Die erste Antwort (St. am größten) will also in bezug auf die Funktion des Schließens nicht viel besagen; sie ist eine Folge der Gedankenbildung überhaupt. Die Schlußfunktion bekundet sich dann aber ganz eindeutig in der darauffolgenden Begründung oder Beweisführung (vgl. oben): wenn . . . wenn, dann . . .

Daß ein Wissen um die Größenverhältnisse der drei Städte keine Rolle spielte, geht aus Beobachtungen hervor, die zwei Tage später gemacht wurden. Ich stellte die Aufgabe: „X ist so groß wie Y und Y so groß wie Z; was kannst du dann sagen?“ (Für X, Y, Z waren unbekannte Städtenamen eingesetzt.) H.: „Sie sind alle gleich.“ Frage: „Ist Z $\gtreqless$ X?“ H.: „Gleich groß“. Frage. „Warum?“ H.: „Weil alle drei gleich sind.“ Frage: „Warum sind alle drei gleich?“ Bei der Beantwortung dieser Fragen stellten sich u. a. sprachliche Schwierigkeiten ein wegen der ungeläufigen Namen; ich ging darum zu einem zweiten Versuch derselben Art über und setzte die drei geläufigen Städtenamen Tübingen, Reutlingen, Stuttgart ein. Der Versuch verlief wie der vorausgehende. Auf die letzte Frage kam: „Ha, wenn T. so groß ist wie R. und R. so wie St., dann sind alle drei gleich groß.“ Ich fragte noch einmal: „Wie steht es mit der Größe von T. und St.?“ H.: „Sie sind gleich.“ Auf die Frage warum, kam zögernd und tastend, aber mit den Anzeichen der dämmernden Einsicht: „Wenn T. so groß ist wie R. und St. auch (!) so groß wie R., dann ist T. und St. gleich groß.“ Wir sehen hier [1]), was sich noch an anderen Beispielen zeigte und auch sonst mir häufig begegnet ist: die Bildung der Gesamtvorstellung vollzieht sich verhältnismäßig leicht und spielend; Schwierigkeiten bereitet dagegen das Aussondern des Mittelbegriffes und die Herstellung der unmittelbaren Beziehung zwischen den beiden andern Begriffen, d. h. der exakte Vollzug des Schlusses. Noch etwas mehr Schwierigkeiten bot ein einfacher Subsumptionsschluß (der Wolf ist ein Raubtier; alle Raubtiere fressen Fleisch —), der aber schließlich ebenfalls bewältigt wurde.

Jedenfalls geht aus diesen Beobachtungen völlig eindeutig hervor, daß echte Schlußfolgerungen vom 4. Lebensjahr an selbsttätig, vom 6.—8. Lebensjahr an auf Aufforderung hin auftreten. Mit bloßen assoziativen Bildungen kann man die Fälle nicht verständlich machen: die charakteristischen Folgerungs- und Evidenzerlebnisse sind den Anzeichen nach unzweifelhaft vorhanden. Natürlich ist damit nicht gesagt, daß nun alle Schlüsse der gleichen Art auf dieser Stufe richtig vollzogen werden; auch geschulte Logiker machen ja bekanntlich noch Fehlschlüsse, selbst dann, wenn sie zum Schließen nicht von außen gedrängt werden wie die Kinder im Versuch. Aus dem Grunde sollte man auch die untere Grenze für das Hervortreten der Fähigkeit des Schließens nicht erst da ansetzen, wo durchschnittlich ein höherer Prozentsatz von Schlußaufgaben von einer Vp. gelöst wird, wie das Schüßler tut; grundsätzlich genügt es eigentlich zum Beweis des Daseins der Funktion, daß sie an einem Beispiel bestimmter Art sich eindeutig bekundet hat [2]).

---

[1]) Hätte eine fremde Person die Aufgaben und Fragen gestellt, so hätten höchstwahrscheinlich die Denkleistungen nicht die gleiche Höhe erreicht. Es darf überhaupt nicht übersehen werden, daß die für das Gedankenspiel günstige, durch bestbetonte, „aggressive“ Regungen ausgezeichnete Gemütsverfassung eine um so wichtigere Voraussetzung für die Denkleistungen ist, je jünger das Kind ist. Damit hängen auch die großen Schwankungen der kindlichen Leistungen zusammen.

[2]) Vgl. die kurze Mitteilung über die Entwicklung des Schließens von Albert Gu[illegible] in G. F. Lipps, Über die geistige Entwicklung des Schulkindes (Erläuterungen zu den Arbeiten des Psychol. Laboratoriums der Universität Zürich) 2. Aufl. S. 12 f. Auch hier sind im 8. Lebensjahre Schlußfolgerungen verzeichnet.

Der entwicklungspsychologische Gesichtspunkt ist verschieden vom begabungspsychologischen und erfordert eine andere Behandlung.

III.

Um klarer in der ganzen Frage zu sehen, müssen wir die verschiedenen methodisch bedeutsamen *Erlebnisformen*, in denen sich das schlußfolgernde Denken bekunden kann, uns vergegenwärtigen.

Zwei große Gruppen haben wir schon kennen gelernt; sie ergeben sich aus dem Gegensatz der *eigentätigen* und *aufgeforderten* Leistung; beide Gruppen vermögen selbst wieder mehr oder weniger bestimmt abgegrenzte Untergruppen zu bilden. Darauf will ich nicht weiter eingehen; nur hinweisen, daß bei der aufgeforderten Leistung in der Regel eine mehr oder minder eingehende *Anregung und Leitung des Denkens durch Aufforderungen und Fragen* zu verzeichnen ist.

Zwei andere Gruppen gewinnen wir auf Grund des Gegensatzes von *Auffassung* und *Herstellung*. Das eine Mal handelt es sich um die Fähigkeit, gegebene Schlußfolgerungen aufzufassen, zu verstehen und zu beurteilen; das andere Mal darum, bestimmte Schlußfolgerungen zu vollziehen. Im ersten Fall bekommt die Vp. fertige Schlußbeispiele vorgelegt, und sie hat anzugeben, ob sie richtig sind oder nicht; es müssen natürlich ebensowohl richtige als falsche darunter sein. Die Beurteilung, ob richtig oder falsch, wird hier als Kennzeichen der Auffassung und des Verständnisses verwendet, und das liegt ja wohl am nächsten. Im zweiten Fall erhält die Vp. nur die Vordersätze vorgelegt; den Schluß hat sie selbst herzustellen.

Hinsichtlich der Formen, in denen sich das schlußfolgernde Denken entfaltet, können wir eine *vorwärtsschreitende* (progressive) und eine *rückwärtsschreitende* (regressive) unterscheiden; die erste führt zur *Ableitung*, die letzte zur *Begründung* des Schlußsatzes oder zum Beweisversuch (vgl. K. *Groos* a. a. O. S. 255) bezw. zur Beweisführung; dort ist der Schlußsatz aus den Vordersätzen zu bilden oder ‚abzuleiten', hier zu dem Schlußsatz die begründenden Vordersätze zu formulieren (vgl. dazu die oben S. 25 u. 26 f. angeführten Beispiele).

Neben den methodisch wichtigen Erlebnisformen des schlußfolgernden Denkens müssen wir noch die hervortretendsten *Entwicklungsformen* kennzeichnen. In welche Art der Entfaltung es auch eingelagert sein möge, die primitivste Form des schlußfolgernden Denkens liegt zweifellos dann vor, wenn der Schluß oder die Begründung erfolgt *als Tat lediglich aus dem Erlebnis der gerade jetzt in Frage kommenden Urteilsinhalte mit dem charakteristischen Evidenzbewußtsein*. In diesem Falle mag vom *schlichten Vollzug* des schlußfolgernden Denkens oder kurz vom *schlichten Schließen* die Rede sein. Eine andere Entwicklungsform liegt dann vor, wenn die Schlußfolgerung vollzogen wird von Anfang an mit einem mehr oder weniger deutlich ausgeprägten Bewußtsein: „Aha, das sind zwei Sätze, die sich zu einem Schluß zusammenfügen; ich brauche nur zwischen den beiden in den zwei Sätzen nicht gemeinsamen Gliedern die Beziehung herzustellen, so habe ich den Schlußsatz" (oder so ähnlich), und wenn dann der Schlußsatz mit dem aus dem ganzen Erlebnis resultierenden Bewußtsein der ihm zukommenden Gültigkeit still oder ausdrücklich erzeugt wird. Man kann hier von einem ‚*bewußten*' *Vollzug* des Schlusses oder

kurz ‚bewußten' Schließen sprechen — bewußt freilich in dem hervorhebenden Sinne, in dem es häufig gebraucht wird, wobei es zugleich auf das Vorhandensein mehr oder weniger leicht zu sondernder, die Vorstellungs- und Denkvorgänge in charakteristischer Weise färbender und umspannender Inhalte hinweist, nicht im bloßen Gegensatz zu unbewußt. Das Mehr, das hier dem schlichten Schließen gegenüber vorliegt, muß wohl zweifellos den Bedeutungs-, Beziehungs- und Geltungserlebnissen untergeordnet werden, die in der Reflexion auf die Denkhandlungen ihren Ursprung haben, sie werden in der Literatur verschieden benannt: logische oder intellektuelle Gefühle, Bewußtseinslagen, Beziehungserlebnisse, ‚Gedanken', Bewußtheiten usw.; ich pflege sie, an die Terminologie von W. Wundt und Th. Lipps anschließend, den Erkenntnis- und Denkgefühlen unterzuordnen. Auf den Unterschied von Bedeutungs- und Geltungsbewußtheiten hat m. W. zuerst K. Groos aufmerksam gemacht (vgl. a. a. O. S. 25 Anm. 1). Man wird hier noch weitere Arten unterscheiden müssen; insbesondere ist es schwer, die Erlebnischaraktere, welche den Vollzug der Beziehung zwischen zwei gesonderten Gliedern auszeichnen, ohne weiteres unter die Bedeutungs- oder Geltungserlebnisse zu bringen. Gewiß sind auch Bedeutungen und Geltungen ‚Beziehungs'erlebnisse, aber doch in ganz anderem Sinne: Die beiden Glieder der ‚Beziehung' werden nicht gesondert erlebt; bei der Bedeutung handelt es sich mit Rücksicht auf die ‚Beziehung' um das Verhältnis der Funktion zu ihrem Träger, bei der Geltung um das Verhältnis der Forderung zu ihrer Erfüllung. Im Erlebniszusammenhang ist die Bedeutung ein Anfangs-, die Geltung ein typisches Abschlußerlebnis. Wir können hier diese Fragen beiseite lassen. Um Mißverständnisse zu vermeiden, sei noch hervorgehoben, daß in den vorausgegangenen Darlegungen nicht die Wort- oder Satzbedeutungen der Sätze, sondern ihre ‚Prämissen'-Bedeutung gemeint ist. In diesem Zusammenhang ist wichtiger, noch hervorzuheben, daß im Verein mit den bei dieser Entwicklungsform des Schließens mehr gesondert heraustretenden Reflexionsgefühlen sehr leicht ein Bewußtsein der inneren (und auch äußeren) Gesetzmäßigkeit des Vorgangs, der Regel, des Kunstgriffs u. dergl. auf Grund der selbstvollzogenen Schlüsse, also gewissermaßen auf Grund der ‚Erfahrung' oder auf Grund von äußeren Einwirkungen, d. h. Belehrung auftreten kann. (Vergl. dazu J. Lindworsky, Das schlußfolgernde Denken. 1916.) Dies hat dann zur Folge, daß der Schluß — und zwar sowohl bei mechanisch-assoziativem Verlauf als auch bei eigentätigem, also apperzeptivem im Hinblick auf das Schema des Verfahrens — nicht mehr mit den ursprünglichen und echten Erkenntnisgefühlen sondern allenfalls noch mit verblaßten Wissensgefühlen und schließlich auch ohne diese vollzogen wird. Es führt das zu ‚Schlußleistungen', die kein echtes Schließen mehr sind, sondern nur noch Versteinerungsform des schlußfolgernden Denkens.

Endlich muß aber noch eine Entwicklungsform hervorgehoben werden. Der Vollzug des Schließens in der ableitenden wie der begründenden Form, kann geschehen mit der vollen Einsicht in die logischen Gesetze und Axiome, die dem Schlußfolgern zugrunde liegen, wobei diese volle Einsicht als mit dem Vollzug erlebt gedacht ist. Man wird in diesem Falle am besten von einem volleinsichtigen Schließen sprechen. Es ist klar, daß diese Form vollendet erst auftritt auf Grund einer allseitigen Durcharbeitung der Denkhandlungen unter logischen Gesichtspunkten und der völligen Durch-

setzung der Denkerlebnisse von dem Bewußtsein der gegenständlichen Gesetzlichkeit. — Ein so durchwirktes Bewußtsein ist ein absolutes Ideal, daß für den Menschen als Ideal nur dann unbedingten Forderungscharakter annehmen könnte, wenn eine alle übrigen Wertgebiete ausschließende Herrschaft der Erkenntnisidee möglich wäre. Andernfalls kommt diesem Gedanken nur regulative Bedeutung zu.

IV.

Aus den verschiedenen Formen des schlußfolgernden Denkens ergeben sich eine Reihe methodisch wichtiger Gesichtspunkte.

Der Gegensatz des spontanen und aufgeforderten Schließens führt zu den beiden verschieden verlaufenden Wegen der empirisch-psychologischen Forschung, der freien und experimentellen Beobachtung. Darüber soll hier nicht weiter gesprochen werden; es ist ebenso selbstverständlich, daß jeder der beiden Wege gerade auf dem Gebiet des Denkens jeweils seinen eigentümlichen Wert hat, wie, daß sie sich letzten Endes ergänzen und ergänzen müssen. Die verschiedenen Entwicklungsformen und Entwicklungsstufen des schlußfolgernden Denkens haben ihre besondere methodische Bedeutung hauptsächlich darin, daß sie verschiedene Beispiele für die einzelnen Altersstufen fordern, ebenso ein Probieren mit verschiedenartigen Beispielen auf derselben Stufe. Methodisch am bedeutsamsten sind die Gegensätze der Auffassung und Herstellung sowie der Ableitung und Begründung (vgl. oben S. 28 f.).

Ob das schlußfolgernde Denken auf einer Alterstufe in irgendeiner Form sich betätigt, an welchem Stoff, mit welcher Sicherheit und an welchen Ausdrucksformen, das alles läßt sich sehr wohl untersuchen, indem man sich vorzugsweise an die Funktion des Auffassens und Verstehens wendet. Solche Versuchsformen lassen sich praktisch verschieden verwirklichen.

1. Die Deckungs- oder Zuordnungsmethode: Man legt der Vp. eine Reihe von Schlußaufgaben (d. h. die beiden Vordersätze) vor, gibt ihr die Schlußsätze ungeordnet in die Hand mit der Aufforderung, die einzelnen Sätze an den richtigen Platz zu legen; dabei kann man ja nur die gerade notwendige Zahl von Schlußsätzen für die Verteilung zur Verfügung stellen oder aber eine größere Anzahl, so daß dann die passenden Sätze herausgesucht werden müssen; zu den Zuordnungsfehlern würden dann also noch die Auswahlfehler hinzukommen. Die Hauptschwierigkeiten dieser Methode liegen, wie übrigens zumeist bei den Schlußversuchen, in der Wahl geeigneter Beispiele. Denn diese müssen so zusammengestellt sein, daß die richtige Zuordnung nicht einfach auf Grund eines vagen Zusammengehörigkeitsgefühls erfolgen kann, sondern nur auf Grund des Verständnisses für den logischen Zusammenhang. Die Methode läßt sich nicht nur anwenden bei dem vorwärtsschreitenden Verlauf des schlußfolgernden Denkens, bei der Ableitung, sondern auch bei der rückwärtsschreitenden, bei der Beweisführung; hier sind dann zu den gegebenen Schlußsätzen die passenden Vordersätze zu legen.

2. Die Sortiermethode: Die einzelnen Sätze (Vorder- und Schlußsätze) mehrerer Schlußbeispiele sind durcheinandergemischt; die Vp. hat die Aufgabe, die je drei zusammengehörigen Sätze passend zusammenzulegen. Auch

hier können beispielsfremde Sätze beigemischt sein. Über die besonderen Schwierigkeiten gilt das bei der Deckungsmethode Gesagte.

3. Die Beurteilungsmethode: Man legt der Vp. fertige Schlußbeispiele vor, falsche und richtige; sie hat dann anzugeben, ob richtig oder falsch. Bei allen drei Methoden kann man die Lösung der Aufgaben schwerer oder leichter machen durch schwerere oder leichtere Unterscheidbarkeit bezw. geringere oder größere Auffälligkeit der Beispiele und Beimengungen.

In unmittelbarem Anschluß an diese Methoden seien noch zwei weitere Wege zur Feststellung des „logischen Erlebnisses“ angedeutet. Schlüsse und Schlußketten bilden ein gedanklich in sich zusammenhängendes Ganzes. Ist dieser gedankliche Zusammenhang erfaßt, so wird die Wiedergabe des Gesamtinhalts und der einzelnen Teilinhalte erleichtert, bezw. die Wiedergabeleistung — wenn man von wörtlicher Wiedergabe absieht — erhöht, eine Folge der ‚logischen Kausalität‘. Diese allgemeinen Erfahrungen lassen sich methodisch verwenden.

4. Die Methode der unmittelbaren Wiedergabe: Stelle ich jeweils zwei Satzreihen her, die eine unzusammenhängend, die andere einen logischen Schluß bildend, so werden die Satzreihen der zweiten Art für eine sachlich richtige Wiedergabe länger sein dürfen als die der ersten Art. Tritt keine Vermehrung der Wiedergabeleistung ein, so darf angenommen werden, daß der logische Zusammenhang nicht wirksam geworden ist. Auf den gleichen Erfahrungen und Überlegungen bauen wir auf, wenn wir

5. die Gedächtnismethode anwenden als Treffermethode oder als Methode der behaltenen Glieder oder als Erlernungs- oder Ersparnismethode: bei der unzusammenhängenden Satzreihe wird der Umfang der Gedächtnisleistung jeweils kleiner sein als bei der als Schlußgefüge aufgebauten Reihe, sofern die betreffende Denkfunktion in Wirksamkeit tritt. Die Schwierigkeiten dieser beiden Wege liegen bei dem heutigen vorzüglichen Stand der Methodik der Merkfähigkeits- und Gedächtnisforschung nicht mehr in der Herstellung geeigneter äußerer Bedingungen, sondern nur noch in der Gewinnung geeigneter Beispiele und vergleichbarer Reihen.

Zu einem anderen Ausbau der Versuchswege führt die erzeugende oder herstellende Form des schlußfolgernden Denkens als Ableitung sowohl wie als Beweisführung; wir wollen uns diesen etwas genauer zuwenden. Die bisherigen Untersuchungen des Schließens gingen jeweils von dem aus, was man in der Logik im strengeren Sinne ‚Schließen‘ nennt, wonach dies eine „Verbindung selbständiger, aber untereinander durch gemeinsame Mittelbegriffe zusammenhängender Urteile in einem neuen Urteil“ ist (vgl. W. Wundt Logik I^2 S. 304). Für die psychologische Betrachtung ist zwar die Zugrundelegung einer allgemeineren Bestimmung, wonach „jede Gedankenverbindung, durch welche aus gegebenen Urteilen neue Urteile hervorgehen“ (Wundt a. a. O. S. 303), Schluß genannt wird, unter Umständen fruchtbarer, weil sie eher für eine Zusammenschau über die ganze Mannigfaltigkeit verwandter Denkleistungen vorbereitet[1]). Gleichwohl ging auch ich

[1]) W. Wundts Logik enthält für die psychologische Untersuchung der Schlüsse viele wertvolle Anregungen und Gesichtspunkte. Auch K. Groos hebt a. a. O. die Erlebnisse der unentwickelten Schlüsse und ihre Verwandschaft mit denen der entwickelten einerseits, der Urteile andererseits hervor.

bei meinen Untersuchungen von dem Schluß im engeren Sinne aus, aber lediglich um eine klar umgrenzte Leistung als Ausgangspunkt zu haben; von da aus lassen sich dann die Untersuchungen leicht nach den verschiedenen Seiten hin ausdehnen, ohne daß sie den Zusammenhang mit dem Ziel verlieren. Für

6. die Ableitungsmethode ist es also wesentlich, daß die Vp. die Vordersätze vorgelegt erhält mit der Aufgabe, zu diesen beiden Sätzen einen neuen Satz zu bilden, der ganz genau zu diesen paßt. Hierbei ist wichtig, einmal daß die Vordersätze für die Vpn. nicht unverständlich sind und keine intellektuellen Hemmungen bewirken, sondern mit einer gewissen Leichtigkeit und Lebendigkeit dem Bewußtsein der Vpn. zugehen; sodann daß der neue Satz, also der Schlußsatz, nicht etwa ein bekannter oder geläufiger Erfahrungsatz ist, oder ein solcher, der aus der Anschauung abgelesen werden kann, sondern eine für die Vp. wirklich neue, ‚erschlossene' Behauptung. Ist diese letzte Forderung nicht erfüllt, so ist ein angegebener Schlußsatz kein Erzeugnis des schließenden Denkens. Darum haben Beispiele dieser Art innerhalb der Schlußversuche nur eine Berechtigung unter dem Gesichtspunkt der Variation zum Zweck der Vergleichung; sie können dann recht wertvolle Einblicke in die psychischen Vorgänge der Ersatz- und Schemavorstellungen des Schließens liefern[1]). Am einfachsten wird man der Forderung genügen durch Beispiele, deren Schlußsatz überhaupt außerhalb der Erfahrung oder wenigstens außerhalb der für die Vp. erreichbaren Erfahrung liegt oder auch der Erfahrung widerstreitet.

Die Tatsache, daß nun zwei Vordersätze unter Umständen den richtigen Schlußsatz rein assoziativ anregen oder daß das Schema des Schließens infolge Mechanisierung den Schlußsatz assoziativ zu erzeugen vermag, sowie die Tatsache, daß das richtige Schließen ein verbindendes Herausheben der nicht-gemeinsamen Glieder verlangt, kann methodisch verwendet werden. Wenigstens habe ich bei meinen Versuchen immer zuerst die Frage gestellt: „Welcher Satz fällt Ihnen ein, wenn Sie diese (beiden) Sätze lesen?" Es handelt sich dabei meist um Kinder, die den beiden Sätzen nicht so ohne weiteres ansahen, daß hier die Vordersätze eines Schlusses vorliegen, und eine besondere Anweisung ist nicht vorausgegangen. Es kommen dann auch, je jünger die Kinder sind, um so mehr rein assoziativ angeregte Antworten oder Einfälle im Anschluß an die beiden Sätze vor. Die zweite Frage lautete dann: „Wenn Sie diese beiden Sätze lesen, was können Sie dann aussagen über S in Beziehung oder im Verhältnis zu P?" (Zur Verdeutlichung auf das Subsumptionsbeispiel S. 27 angewendet: „Was können Sie aussagen über den Wolf in Beziehung zum Fleischfressen?"). Durch diese Frage wird also die Auffassung der Vp. in ganz bestimmter Weise eingeengt und geleitet; sie hat bloß noch die beiden Bestimmungen in eine Einheit zu bringen, d. h. die Beziehung zwischen beiden lebendig zu machen und sie als Folge der beiden Vordersätze zu fassen. In der Einengung ging ich noch einen Schritt weiter, indem ich fragte: „Können Sie auf Grund der beiden

---

[1]) Die meisten Beispiele, die G. Störring bei seinen experimentellen Untersuchungen einfacher Schlußprozesse (Archiv f. d. gesamte Psychol. XI, S. 1 ff.) verwendet hat, gehören hierher. Die psychologischen Beobachtungen Störrings kann ich aus der Nachprüfung an mir selbst in ihren wesentlichen Punkten vollständig bestätigen.

Sätze [1]) sagen, ob S P ist oder nicht (z. B. ob der Wolf Fleisch frißt oder nicht)?". Bei Massenversuchen (mit schriftlicher Beantwortung) stellte ich immer alle drei Fragen. Man muß die Vpn. dann natürlich aufklären, daß es nichts ausmache, auch wenn sie mehrmals die gleiche Antwort niederschreiben; sie sollen sich daduıch nicht stören lassen und immer das schreiben, was sie für richtig halten auf die gestellte Frage hin. Es ist klar, daß bei der Durchführung dieses Schemas an einer Reihe von Beispielen die Vp. auf das Schließen allmählich eingestellt wird; dies macht sich namentlich in den Antworten auf die erste Frage geltend: der Schluß erfolgt u. U. schon als „Einfall". Freilich einen eindeutigen Rückschluß auf die Art des Denkens läßt der auf die erste Frage erfolgende Satz nicht zu, am ehesten noch, wenn sofort der Schluß erfolgt und die Aufgabe so gewählt ist, daß der Schlußsatz weder aus der Anschauung abgelesen, noch aus geläufiger Erfahrung, noch aus mechanisiertem Regelbewußtsein heraus angegeben werden kann. Denn dann kann im allgemeinen angenommen werden, daß der Satz ein Ergebnis echten schlußfolgernden Denkens ist. Nicht gilt dies, wenn ein anderer Satz erscheint; denn dieser kann ebensogut die Folge bewußter Überlegungen, also echter Denktätigkeit, sein als „glücklicher" Einfälle, also vorwiegend assoziativer Vorgänge. Aber man wird im großen und ganzen die Angaben auf die erste Frage als Ausdruck des assoziativen, jedenfalls des nicht-schulmäßig schließenden Denkens ansehen können. Ältere Vpn. kann man nun aber auch dazu anleiten, daß sie sich zuerst einmal in den Inhalt vertiefen und den Gedanken in sich entstehen lassen, der aus den beiden heraus sich von selbst bildet, der also aus einer Art empfangender Einstellung herauswächst.

Die genannten Fragen waren von den Bedürfnissen der psychologischen Analyse diktiert. Schüßlers erste Mitteilung über seine Schlußversuche veranlaßte mich, bei Versuchen mit begabungspsychologischem Interesse zunächst an Stelle der ersten Frage die Aufforderung zu setzen, auf Grund der beiden Sätze einen neuen Satz zu bilden, der ganz genau zu ihnen paßt. Die Aufforderung ist unbestimmt; aber viel bestimmter läßt sie sich nicht gestalten, wenn man nicht direkt eine Regel des Schließens geben will. Es ist darum nötig, das Wesen des Versuchs dadurch verständlich zu machen, daß man ein Beispiel durchführt. Im Klassenversuch läßt man am besten die verschiedenen Antworten mündlich zum Ausdruck kommen und zeigt, daß sie der Forderung nicht genügen bezw. welche Antwort genügt, natürlich ohne das Schlußverfahren, seine Regeln oder Gesetze irgendwie anzudeuten — das läßt sich praktisch ganz gut verwirklichen. Ähnlich verfährt man im Einzelversuch. Kommt hier dann auf die Aufforderung keine befriedigende Antwort, so verwendet man die zweite Frage (vgl. oben S. 32 f.); bleibt auch hier die richtige Antwort aus, so kommt die dritte Frage an die Reihe. Bei Klassenversuchen muß man natürlich jedesmal alle drei Fragen anwenden, da man ja nicht wissen kann, ob die vorausgehende Frage von allen Vpn. richtig beantwortet worden ist. Beim Einübungsbeispiel verfährt man dann ebenso, obwohl man hier in der Besprechung die richtige Antwort bekommen oder sie auch selbst geben kann. Es ist immer gut, wenn das Einübungsbeispiel genau so durchgeführt wird wie die eigentlichen Versuchs-

[1]) Ich halte es für wichtig, daß immer wieder auf die vorgelegten Sätze hingelenkt wird

beispiele. Dem psychologischen Charakter nach ist also die zweite Art der Durchführung von der ersten verschieden; sie ist nicht auf psychologische Analyse, sondern auf Feststellung eines Könnens eingestellt.

In neuerer Zeit bin ich dann zu einer dritten Form der Durchführung übergegangen, indem ich beide erste Fragen der zwei zuvor genannten Durchführungsweisen angewandt habe, zuerst die der ersten, dann die der zweiten. So erhielt ich dann die Fragenfolge: „1. Welcher Satz fällt Ihnen ein, wenn Sie die beiden Sätze lesen? 2. Welchen Satz können Sie auf Grund der (beiden) Sätze angeben, der ganz genau zu diesen paßt? 3. Was können Sie, wenn Sie die beiden Sätze lesen, aussagen über S in Beziehung zu P? 4. Können Sie auf Grund der beiden Sätze sagen, ob S P ist oder nicht?“ Die Fragen müssen natürlich dem einzelnen Fall angepaßt werden; ihrer Form und ihrem allgemeinen logischen Inhalt nach bleiben sie überall gleich.

Bei der Anwendung der Ableitungsmethode muß man zu verhüten suchen, daß der Schlußsatz rein auf Grund der immer gleichen Stellung von Subjekt und Prädikat, also rein äußerlich-mechanisch, gewonnen wird. Dafür gibt es drei Mittel: 1. man legt die Beispiele nach den verschiedenen Schlußfiguren in beliebiger Reihenfolge vor; 2. man wechselt in der Reihenfolge der Vordersätze unregelmäßig ab; 3. man verwendet Vordersätze, die zu einem falschen Satz führen. Freilich stecken darin auch, insbesondere in den zwei ersten Vorbeugungsmitteln, rein psychologische Fragen; denn das Schließen nach den drei bezw. vier Schlußfiguren liegt dem natürlichen Denken und insbesondere dem kindlichen nicht gleich nahe; ebenso ist, wenigstens bei manchen Schlüssen, die Aufeinanderfolge der beiden Vordersätze nicht ganz gleichgültig. Dem natürlichen Schließen liegt es sicherlich näher, bei der ersten Schlußfigur die Reihenfolge der Schullogik umzukehren und zu denken: C. ist ein Mensch; alle Menschen sind sterblich; also . . . (vgl. auch W. Wundt a. a. O. S. 302). Weitergehende Variationsmöglichkeiten ergeben sich, wenn man bedenkt, daß das Schlußgefüge in verwickelten Gedankenverbindungen auftreten kann und in concreto auch zumeist in solchen auftritt und daß der Schluß selbst mehr oder weniger verwickelt sein kann. Ebenso stellen die verschiedenen Arten von Schlüssen immer besondere Aufgaben dar. Für die didaktisch-psychologischen Fragen ist es sogar viel wichtiger, sich bei der Gliederung der Beispiele und Problemmöglichkeiten von den Einteilungen in den neueren Darstellungen der Logik (Sigwart-Maier, Wundt, Erdmann, Störring) leiten zu lassen, als an den vier Schlußfiguren zu kleben. Schwieriger ist es,

7. die Methode der Begründung oder der Beweisführung oder des Beweisversuches streng zu regeln: die Vp. erhält Schlußsätze vorgelegt und hat die Vordersätze dazu zu suchen; d. h. sie hat für einen aufgestellten Satz die Begründung bezw. den Beweis zu liefern. Wesentlich ist hier ganz besonders die Wahl der Beispiele. Aber diese Methode ist auch ungeheuer variationsfähig: denn eine Beweisführung liegt ja nicht bloß vor, wenn ich zu einem einfachen trivialen Sätzchen die Vordersätze suche; sondern auch dann, wenn ich in einer Abhandlung einen wissenschaftlichen Satz mit mehr oder weniger umfassendem Material begründe. In diesem Falle sind sogar die Inhalte der Vordersätze, ganz oder wenigstens zum Teil, gegeben, und doch bedarf es noch in der Regel einer erheblichen Denk-

arbeit, um das ganze Schlußgefüge einsichtig und einleuchtend darzustellen. Das läßt sich auch im Versuch bis zu einem gewissen Grade nachbilden. In dieser Richtung liegen auch Möglichkeiten für die Prüfung wissenschaftlicher Begabungen; auch können wir uns hier manchen Formen des (guten) Schulaufsatzes im Versuch nähern.

Die oben als Ableitungsmethode beschriebene Form ist nicht die vollständige Darstellung der von mir ausgiebiger angewandten Methode; es kommen noch wesentliche Bestandteile hinzu; ich nenne sie

8. die Methode der Ableitung und Prüfung. Der erste Teil ist identisch mit der unter 6 beschriebenen Methode der Ableitung. Ich glaubte aber, um ganz sicher sagen zu können, daß ein wenigstens schlicht-einsichtiges Schließen vorliege, noch im Anschluß an die 3. bezw. 4. Frage die weitere Frage stellen zu müssen: „Warum oder weshalb kann man das behaupten?“ und mußte folgerichtig in der Begründung die Inhalte der beiden Vordersätze erwarten. Es handelt sich also hier um eine Vergewisserungs- oder Prüfungsfrage, die erkunden soll, ob der Schlußsatz auch wirklich in seinem Zusammenhang mit den Vordersätzen erfaßt ist, und, in entsprechendem Ton gestellt, wird die Frage nach der einführenden Verdeutlichung auch richtig aufgefaßt, soweit das Gefühl für rein logische Begründungen ausgebildet ist [1]). Ist dies nicht der Fall, so wird in der Regel an Stelle des logischen Grundes ein Realgrund gesetzt. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen. Die vorgelegten Vordersätze lauteten: die erste Türe ist ebensogroß wie die zweite; die zweite Türe ist ebensogroß wie die dritte. Angenommen die auf die Ableitung bezüglichen Fragen werden richtig beantwortet. Auf die Frage, warum es so sei, wie die Vp. meint (die 1. gleich der 3.), erhält man dann von jüngeren Kindern häufig die Antwort: „Weil man sie gleich gemacht hat“. Hier ist also die Frageabsicht nicht erfaßt trotz aller Hinlenkung auf die Vordersätze. Die Erscheinung ist nach meinen Erfahrungen geradezu typisch für das junge Alter und charakterisiert die Entwicklungsstufe seines Denkens.

---

[1]) Wie sehr das erfahrungsmäßige, an der anschaulichen Wirklichkeit hängende Denken vorherrscht, auch wenn das rein propositionelle Denken entwickelt ist, zeigt ein 1912 durchgeführter Schlußversuch mit einem 12jährigen Knaben von mäßiger Begabung. Ich benutzte die erste Form der Ableitungsmethode (vgl. oben S. 9 ff.) und legte ihm die Vordersätze vor:

Tiere, die ihre Jungen mit ihrer eigenen Milch säugen, nennt man Säugetiere;

Das Pferd säugt seine Jungen mit seiner eigenen Milch.

Auf die erste (‚Einfalls‘-) Frage kam: „Die Kuh ist ein Säugetier“; dann auf die Aufforderung hin, vom Pferd etwas auszusagen (es war im Einzelversuch): „Das Pferd wiehert“; d. h. es kamen Erfahrungs- oder Schulsätze. Auf die zweite Frage kam zunächst keine Antwort; dafür schaute mich der Junge, der sehr wohl erfaßt zu haben schien, daß durch diese Frage ein bestimmtes Urteil herausgelockt werden sollte, schlau-verlegen lächelnd an. Ich fragte daraufhin: „Du glaubst wohl nicht, daß das Pferd seine Jungen mit seiner eigenen Milch säugt?“ Er antwortete: „Nein“. Dann sagte ich ihm, er soll einmal annehmen, daß es so sei, daß also der Satz seine Richtigkeit habe, was er dann vom Pferd auf Grund der beiden Sätze aussagen könne. „Ja, dann ist das Pferd ein Säugetier“ war die Antwort; den Glauben für diesen Satz hatte er aber trotzdem noch nicht. Zugleich sieht man hier, daß Pflege der Erfahrung und Anschauung und Pflege des (logischen) Denkens zwei besondere Aufgaben des Unterrichts sind, denen gegenüber es sich nicht darum handeln kann, die eine auf Kosten der anderen voranzustellen, also etwa heute wieder mehr das Denken zu schulen und die Anschauungspflege etwas zurückzudrängen, wie O. Külpe u. a. auf dem Psychologen-Kongreß 1912 in Berlin meinten; man muß das eine tun und das andere nicht lassen.

Aber noch zwei weitere Fragen kamen hinzu. Die große Zahl der Wahrscheinlichkeits- und Analogieschlüsse führt ja überhaupt nicht zu einem ‚sicheren‘ Schlußsatz. Ob das der kindlichen oder jugendlichen Vp. zum Bewußtsein kommt, ist wichtig festzustellen. Darum fügte ich zunächst bei derartigen Beispielen noch die 5. bezw. 6. Frage an: „Können Sie das, was sie sagten bezw. schrieben (auf die 3. bezw. 4. Frage hin), mit völliger Sicherheit behaupten?“ oder korrekter, aber nicht immer ebenso gut verständlich: „Sind Sie sich dessen völlig gewiß?“ Und daran schloß sich dann noch als 6. bezw. 7. die Begründungsfrage: „Warum ist das ganz sicher bezw. nicht ganz sicher?“ Durch die letzte Frage versucht man einen Einblick zu gewinnen, wieweit die Einsicht in die ‚Sicherheit‘ des Schlußsatzes vorhanden ist. Man kann nun diese beiden Fragen aber auch stellen, wenn der Schlußsatz mit zwingender Notwendigkeit aus den Vordersätzen folgt, also objektiv völlig gewiß ist; dies ist namentlich dann angebracht, wenn die Beispiele aus Gewißheits- und Wahrscheinlichkeitsschlüssen gemischt sind.

In der hier dargelegten Methode liegt eine Verbindung der Ableitungsmethode mit dem Grundgedanken der Begründungsmethode vor. Doch kommt für die Begründungsmethode vorwiegend nur die auffassende und prüfende Betätigungsform zur Geltung, nicht oder weniger die erzeugende oder herleitende; denn die begründenden Sätze sind ja wenigstens für die Frage 4 bezw. 5 bereits vorhanden; es gilt nun, sie in bewußtem Zusammenhang mit dem Schlußsatz zu formulieren; die zwei weiteren Fragen regen allerdings manchmal zur selbständigen Herstellung von neuen Begründungen an.

Zum Schluß sollen die zu dieser Methode gehörenden Fragen zusammengestellt und auf ein bestimmtes Beispiel (Geschwister sind einander ähnlich; der Soldat A. ist dem Soldaten B. ähnlich in der Farbe der Haare, der Augen, des Gesichts, der Form der Nase, des Mundes u. dergl.) angewendet werden. Die Sätze stehen bei Klassenversuch an der Wandtafel oder auf dem Bogen, auf den die Antworten geschrieben werden sollen. Die Vpn. lesen zuerst die beiden Sätze gemeinsam, damit der Inhalt lebendig wird und die Fremdheitsstauung sich abreagiert. Vorher haben sie Name und Alter, Datum des Versuchstages und Zeit des Schul- sowie Versuchsbeginns am Kopf des Bogens angebracht. Außerdem ist ihnen die Art des Versuchs an einem oder zwei erläuternd durchgeführten Beispielen deutlich geworden. Vor jeder Frage ein Aufmerksamkeitszeichen, nach jeder: „Erst besinnen, dann schreiben!“ Wenn alle fertig sind — ein Drängen ist bei solchen Versuchen zu vermeiden — geht man zur nächsten Frage über und verfährt ebenso. In dieser Weise kommen der Reihe nach die Fragen der folgenden Übersicht zur Anwendung.

Übersicht über die Versuchsfragen bei der Methode der Ableitung und Prüfung.

0. (1.) Welcher Satz fällt Ihnen ein, wenn Sie die beiden Sätze lesen?
1. (2.) Welchen neuen Satz können Sie aussagen, der ganz genau zu diesen beiden paßt?
2. (3.) Was können Sie, wenn Sie die zwei Sätze lesen, aussagen über S in Beziehung zu P (über den Soldaten A. in seinem Verhältnis zum Soldaten B.)?

3. (4.) Können Sie auf Grund der beiden Sätze sagen, ob S P ist oder nicht (ob die beiden Soldaten Geschwister sind oder nicht)?
4. (5.) Warum (können Sie das sagen)?
5. (6.) Können Sie das, was Sie gesagt bezw. geschrieben haben, mit völliger Sicherheit behaupten?
6. (7.) Warum ist das ganz sicher bezw. nicht ganz sicher?

Bei Einzelversuchen wird ebenso verfahren; nur werden die Fragen 2 und 3 bezw. 3 übersprungen, wenn auf 1 bezw. 2 der richtige Schluß schon erfolgt.

V.

Bei der Bearbeitung des Materials aus solchen Versuchen muß man sich klar sein, ob man mit erkenntnis- und entwicklungspsychologischen oder mit begabungspsychologischen Interessen herantritt. Im ersten Fall sind eben zu jeder Frage eines jeden Beispiels die erkenntnismäßig wesentlich verschiedenen Arten der Antworten, also auch der fehlerhaften — und gerade sie, denn sie sind psychologisch von ganz besonderem Interesse — festzustellen, die Häufigkeit ihres Vorkommens zu bestimmen, die Beziehung zu den Alters-, Geschlechts- und Individualitätsgruppen herzustellen und eine psychologische Aufstellung der Leistungen, ihrer Variationen und Entwicklungsstufen aus den Gegebenheiten zu versuchen. Das erkenntnis- und entwicklungspsychologische Interesse ist also, wie immer so auch hier, das ertragreichere, alles übrige fundierende, das eigentlich wissenschaftliche. Das begabungspsychologische Interesse führt zu einer ganz anderen Betrachtung. Die qualitative Mannigfaltigkeit wird fast ganz unterdrückt oder auf wenige Typen zurückgeführt. Gegenüber der einzelnen Antwortleistung steht nicht mehr so sehr in Frage, welcher Erkenntnisgehalt in ihr steckt, als vielmehr, welche Intelligenz sich in ihr bekundet, gleichviel, ob diese Antwort richtig ist oder nicht. Ein strenger Parallelismus zwischen Intelligenzhöhe und Annäherung an die Richtigkeit besteht nicht; denn oft kann sich in einer falschen Antwort mehr Intelligenz zeigen als in einer richtigen. Das führt dann zur Abschätzung, und dadurch kommt bei allen Versuchen dieser Art ein subjektiver Faktor herein, der nicht völlig der Willkür entzogen ist[1]).

In unserem Falle beschränkt sich die qualitative Mannigfaltigkeit, soweit ich bis jetzt sehe, unter dem begabungspsychologischen Gesichtspunkt auf zwei Typen; die sich ganz besonders bei den Begründungen ausprägen. Der formalistische Typus antwortet auf die Begründungsfrage mit einem Hinweis auf die ihm mitgeteilten Sätze („man hat uns das und das gesagt"; „weil es so und so ist"[2]). Der realistische Typus zeigt zunächst geringe Empfänglichkeit für den rein logischen Sinn der 4. Fragestellung, faßt diese Frage vielmehr als eine solche nach der Ursache des im Schlußsatz formulierten Tatbestandes auf (z. B. die erste Tür ist ebenso groß wie die dritte, weil

[1]) Man könnte sich davon vielleicht nur befreien durch bloßes Verwenden der korrekten Fälle, aber dann müßte man die Zahl der Versuche um ein bedeutendes vermehren und ganz gut angepaßte Beispiele haben, abgesehen von dem grundsätzlichen Bedenken, daß Begabungsbeurteilung etwas anderes ist als Feststellung der Höchstzahl korrekter Leistungen. Bei dem heutigen Stand der Forschung halte ich die nicht völlig exakte Behandlung für besser als die „gänzlich" exakte.

[2]) Man könnte diese beiden Arten wieder scheiden in einen verballogischen und sachlogischen Typ; doch will ich davon absehen. Weitere Untersuchungen könnten die Haltbarkeit einer solchen Scheidung ja feststellen.

man sie gleich groß gemacht hat; Fritz ist größer als Otto — auf Grund von Fritz > Karl > Otto — weil Fritz älter ist, oder früher geboren u. dergl.). Nicht immer tritt das rein auf, manche Beispiele geben keinen Anlaß dazu; an andern zeigt sich oft nur in der Art der Formulierung oder an einem Zusatz die Zugehörigkeit zu diesem oder jenem Typ.

Ich habe bei dieser Scheidung vorwiegend Schüler vom 10.—14. Lebensjahr im Auge; es ist möglich, daß sich die Typik auf den höheren Altersstufen etwas anders darstellt oder aber bei diesen Versuchen gar nicht mehr äußert. Bei anderen Altersstufen müssen wir uns auf andere psychologische Verhältnisse gefaßt machen und demnach auch unter dem begabungspsychologischen Gesichtspunkt die gleichen objektiven Leistungen oft anders einschätzen. Dies gilt ganz besonders für die Gesamtschätzung der Leistung. Dafür habe ich mir bis jetzt folgenden Maßstab zurecht gelegt. Eine richtige Ableitung, wenn sie auf die 1. Frage hin erfolgt — die 0. Frage läßt man bei begabungspsychologischen Versuchen weg, wenigstens kann man sie weglassen — wird als 1 gezählt, sofern die beiden folgenden Antworten nicht dagegen sprechen und zeigen, daß es sich um einen bloßen Zufallstreffer handelt. Die Antwort: „Alle 3 Türen sind gleich“, setzte ich mit 1 an; vielleicht ist sie kennzeichnend für einen mehr synthetischen oder intuitiven Typus im Gegensatz zum analytischen oder diskursiven, der eher dazu neigt, die nicht gemeinsamen Teile herauszuheben und zu verknüpfen, und darum sofort zu dem Ergebnis kommt: „Die erste Tür ist ebensogroß wie die dritte“. Ist die 1. Frage zwar verfehlt, die 2. und 3. aber richtig beantwortet, so setze ich $^2/_3$, ist bloß die 3. Frage richtig beantwortet, dann $^1/_3$ an. Die Begründung wird dann weiterhin als 1 angesetzt; ebenso die richtige Beantwortung der 5. und 6. Frage[1]), die als zusammengehörig aufzufassen sind. Der formalistische und der realistische Typ wurde gleich gewertet. Bei der Abschätzung der Antwort auf die 4. Frage kann man die Neigung verspüren, abzustufen, je nachdem bloß ein Vordersatz angegeben ist oder alle zwei. Ich gebe dieser Neigung keinen Raum, weil ich annehme, daß es sich hier um eine Erscheinung des natürlichen Denkens handelt; denn dies pflegt ja meist den einen Vordersatz stillschweigend mitzudenken. Wenn also der Satz: „Porzellan eignet sich nicht zum Kinderspielzeug“, begründet wird mit „weil es zerbrechlich ist“, so darf man annehmen, daß hier ein Schließen nach Art des natürlichen Denkens vorliegt und der allgemeine Vordersatz: „Zerbrechliche Gegenstände eignen sich nicht als Kinderspielzeug“, stillschweigend mitgedacht und als selbstverständlich nicht besonders formuliert wurde.

Nach diesen Gesichtspunkten sind die Gesamtleistungen aus 4 Beispielen an 25 12jährigen Knaben der Tübinger Volksschule (6.Schuljahr) und die danach sich ergebende Rangordnung (l) gewonnen worden; die Rangordnung (k), die sich dem Lehrer auf Grund des allgemeinen Eindrucks nach der Begabung ergab, „soweit sie sich im Unterricht zeigte“, wurde dazu in Beziehung gesetzt und die Korrelation bestimmt.

Die vier Beispiele lauten:

I. Die erste Tür ist ebensogroß wie die zweite;
die zweite Tür ist ebensogroß wie die dritte; —

[1]) Man könnte daran denken, die Gewichts- oder Wertungsgrößen statistisch zu bestimmen, dazu wäre aber die Durchführung der Versuche an einer großen Zahl von Vpn. nötig.

(dazu wurde eine Wand mit 3 Türen in der Geschwindigkeit wie aus Versehen etwas verschieden groß an die Tafel skizziert).

II. Fritz ist größer als Karl;
Karl ist größer als Otto. —

III. Das oben S. 36 erwähnte Soldatenbeispiel, und

IV. Porzellan ist zerbrechlich.
Was zerbrechlich ist, eignet sich nicht als Kinderspielzeug. —

Erläutert und eingeübt wurde die Versuchsart an dem Beispiel: Der Wolf ist ein Raubtier; alle Raubtiere fressen Fleisch. Leider standen für die Durchführung des Versuches nur 40 Min. zur Verfügung, sonst wäre die Zahl der Beispiele noch vermehrt worden. Bei I, II und IV wurden bloß vier, bei III die sechs Fragen gestellt. Bei der Durchführung half Herr stud. päd. Megerle mit, wofür ich ihm auch an dieser Stelle meinen verbindlichsten Dank ausspreche.

Es ergaben sich die Rangordnungen

k =	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
l =	1	12	10	2	7	5	7	9	6	8	12	8	4	10	12	6	3	15	11	9	14	13	8	16	14

Daraus ergibt sich die Rangkorrelation[1]) $R(k\,l) = 0{,}37$. Sie ist nicht gerade hoch — im ϱ-System ausgedrückt um etwa 0,10 größer — aber die Zahl der Beispiele ist auch noch zu klein, und die Beispiele selbst sind ihrer Art und Angemessenheit nach keineswegs vollkommen. Die Methode läßt sich nach diesem Ergebnis und nach meinen bisherigen Erfahrungen mit guten Beispielen sehr wohl zur Begabungsprüfung verwenden. Natürlich darf man auch gar nicht erwarten, daß die Korrelation sehr hoch wird; denn die spezielle logische Befähigung ist nicht die ganze Allgemeinbegabung. Die Methode wird außerdem geeignet sein, uns einen Einblick in die besondere Art der „logischen" Begabung zu verschaffen, die sich im schließenden und begründenden Denken äußert.

VI.

Zum Schluß will ich noch eine Reihe von Schlußbeispielen zusammenstellen, die sich mehr oder weniger schon als geeignet erwiesen haben, aber doch noch weiterer Durchprüfung bedürftig sind. Einige stammen aus einer früheren Untersuchung von mir, einige aus den Untersuchungen von Schüßler und von Lindworsky, die meisten sind einer Sammlung zu verdanken, die Herr Megerle auf meine Anregung hin für eine Untersuchung im pädagogischen Seminar der Universität Tübingen angelegt hat. Manche sind auf allen Stufen zu gebrauchen; manche nur auf der unteren, andere wieder nur auf der mittleren und oberen; manche sind überhaupt nur als Einübungsbeispiele gedacht.

1. Wenn man Wasser und Öl zusammenschüttet, schwimmt das Öl auf dem Wasser.
   Was auf dem Wasser schwimmt, ist leichter als Wasser.
2. Alle Margarine enthält einen Zusatz an Milch.
   Milch ist nur kurze Zeit haltbar.
3. Porzellan ist zerbrechlich.
   Was zerbrechlich ist, eignet sich nicht als Kinderspielzeug
4. Der Walfisch ist ein Säugetier.
   Die Säugetiere haben warmes Blut.
5. Die Neger sind Menschen.
   Die Neger haben eine schwarze Haut.

---

[1]) Vergl. meine Abh. über die Methoden der Korrelationsrechnung in dieser Zeitschr. Bd. 15 S. 254 ff.

6. Ein Stück Blei und eine Flaumfeder sind Körper.
   Alle Körper fallen im luftleeren Raum gleich schnell.
7. Die Gräser haben keinen holzigen Stamm.
   Die Pappeln haben einen holzigen Stamm.
8. Die 20 Mark-Stücke sind Münzen.
   Die 20 Mark-Stücke sind aus Gold.
9. Wurmige Äpfel fallen meistens früher vom Baum als die andern.
   Auf einem Baum hängt ein wurmiger Apfel.
10. Der Baummarder ist nützlich.
    Nützliche Tiere müssen geschont werden.
11. Die Stadt Marbach ist so groß wie die Stadt Weinsberg.
    Die Stadt Löwenstein ist so groß wie die Stadt Marbach.
12. Gestern verbrannte Marthas Halskette.
    Diese Halskette war aus Bernstein.
13. Die Europäer sind geizig.
    Die Tscherkessen sind freigebig.
14. Die Stadt Leutkirch ist größer als die Stadt Schorndorf.
    Die Stadt Schorndorf ist größer als die Stadt Schöntal.
15. Die Adler sind Vögel.
    Die Adler fressen Fleisch.
16. Liebe übt keine Vergeltung.
    Gottes Wesen ist Liebe.
17. Kein böser Mensch hat ein gutes Gewissen.
    Einige Menschen haben ein gutes Gewissen.
18. Die Timbuktu tragen Nasenringe.
    Die Timbuktu sind Neger.
19. Der Kreuzberg ist so groß wie der Rabenberg.
    Der Wartberg ist so groß wie der Rabenberg.
20. Die Handwerker sind gemachte Leute.
    Die Schuster sind arme Schlucker.
21. Die Ziege kaut ihre Nahrung zweimal.
    Tiere, die ihre Nahrung zweimal kauen, nennt man Wiederkäuer.
22. Das neuholländische Schnabeltier besitzt Milchdrüsen.
    Die Tiere, welche Milchdrüsen besitzen, sind Säugetiere.
23. Kein Mensch ist vollkommen.
    Alles Fehlerlose ist vollkommen.
24. Der steckbrieflich verfolgte Mann ist groß, schlank, blaß und schwarzbärtig.
    Dieser Zeitungsverkäufer zeigt alle diese Merkmale.
25. Wer seine Pflicht erfüllt, hat ein gutes Gewissen.
    Wer ein gutes Gewissen hat, braucht niemand zu fürchten.
26. Mehrere Christen, die im römischen Reich wohnten, wurden gezüchtigt.
    Wer römischer Bürger war, durfte nach römischem Gesetz nicht gezüchtigt werden.
27. Die Wale leben im Wasser.
    Die Wale sind Säugetiere.
28. Bei einigen Kranken fehlt die Aufmerksamkeit ganz.
    Keine Erinnerung ohne Aufmerksamkeit.
29. Alle Metalle sind schmelzbar.
    Einige Metalle sind magnetisch.
30. Kein Hirtenvolk pflegt die Wissenschaft.
    Jedes Kulturvolk pflegt die Wissenschaften.
31. Wenn die Gesetze gelten, so gelangt auch der Schwache zu seinem Recht
    In einem wohlgeordneten Staat gelten die Gesetze.
32. Einige Pilze schmarotzen auf andern organischen Wesen.
    Alle Pilze sind Sporenpflanzen.
33. Privatmonopole sind kein Segen für das Volksganze.
    Die Ausbeutung der Kalisalze geschieht durch Privatmonopole.
34. Der Preis muß die Herstellungskosten decken.
    Das Fahrgeld gilt als Preis.
35. Die Euganeen und das Siebengebirge sind Kuppengebirge.
    Die Euganeen und das Siebengebirge sind einfache Gebirge.

36. Einige gute Bürger werden in jedem Staat oppositionell gesinnt sein.
Alle guten Bürger sind vaterlandsliebend.
37. Alle Menschen haben das Bedürfnis nach Anerkennung.
Alle Wohltäter sind Menschen.
38. Die Iuften haben einen aparten Geruch.
Dieses Buch ist völlig geruchlos.

Über die Probleme der Jugendlichen.

Von Michael Kesselring.

I. Einleitung.

Aus dem Komplex der experimentellen Untersuchungen, die sich auf das Interesse der Kinder und Jugendlichen richten, heben sich immer deutlicher Spezialforschungen heraus, welche Einzelheiten der qualitativen Interessenrichtungen zum Hauptgegenstand der Behandlung erheben. Dazu haben wir z. B. die Erhebungen über die Beliebtheit der Unterrichtsfächer oder die über die Ideale der Schulkinder zu rechnen. Die in den letzten Jahren erschienenen Forschungen auf diesem Gebiete scheinen sich mehr mit dem mittleren und höheren Jugendalter befassen zu wollen und sich von dem Kindes- und Knaben- bzw. Mädchenalter wegzuwenden. Dabei wirkt wohl instinktiv die Einsicht mit, daß bei reiferen Vpn. eindeutigere und einwandfreiere Resultate zu erhalten sind, deren Wert auch für die angewandte Pädagogik und Didaktik, sowie im Gebiet der freien Jugendführung höher zu veranschlagen sei. Außerdem zwingt wohl auch das wissenschaftliche Bedürfnis, die Jugendpsychologie auf breitere exaktere Erfahrungsgrundlage zu stellen, zur Befragung des höheren Jugendalters über seine Interessen.

Aus der Fülle von zerstreuten Ansätzen zur Durchforschung des jugendlichen Interessenkreises scheint es uns nun geboten, hier auf ein Teilgebiet hinzuweisen, das berufen ist, in die Aufklärungszeit unserer Jugend bezüglich ihrer wissenschaftlichen und philosophischen Interessen tiefere Einblicke gewinnen zu lassen, um damit inhaltlich und formal die Geistesverfassung der Jugendlichen zwischen 16—20 Jahren in genauerer Weise erschließen und darlegen zu können. Gerade in diesen kritischen Jahren die Jugend richtig zu leiten und bewußt zu beeinflussen, ist eine der schwierigsten Aufgaben für Erzieher und Lehrer, und gerade zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung der Zöglinge greift die erzieherische Einwirkung so oft daneben. Da und dort ist es uns in Erziehungs- und Entwicklungsromanen vergönnt, tiefsten Einblick in das Gefüge des jugendlichen Seelenlebens zu erhalten, Tagebuchveröffentlichungen zeigen immer wieder, wie ungemein wichtig bei dem seelischen Ringen um eine persönliche Lebensansicht und Lebensgestaltung die Eingriffe der Außenwelt werden können, und die vielzitierten Grafschen Schülerjahre beweisen in besonderem Grade, wie empfindlich der Mangel eines kritisch gesammelten jugendpsychologischen Materials wirken muß. Der Weg freilich von der Ausmünzung differentiell-psychologischer Ergebnisse zu erzieherischer Gestaltungsarbeit an der Jugend wird nach wie vor ein schwieriger bleiben, obwohl hinsichtlich der Lehrpläne, Stoffauswahl, Methode mancher Gewinn zu ziehen sein wird, noch mehr aber hinsichtlich

der Berührung zwischen Lehrerpersönlichkeit und Schüler in- und außerhalb der Schule, zwischen Erziehern und Zöglingen überhaupt.

Durch Nagys[1]) gründliche Studien über die Interessen des Kindes kennen wir die aufsteigende Entwicklung derselben näher. In der formalen Entwicklung zeigt sich das Umbiegen des Interesses von der Richtung auf körperliche Tätigkeiten und deren Gegenständen hin zu den geistigen Tätigkeiten und deren Gegenständen. Mit Rücksicht auf die Gegenstände glaubt Nagy mit dem zunehmenden Alter das sinnliche, subjektive, objektive, beständige und logische Interesse festlegen zu können. Claparède[2]) stellt folgende Stufen der Interessenentwicklung auf: 1. Kenntnisaneignung (1.—12. Jahr), 2. innere Organisation und Wertung (12.—18. Jahr), 3. Periode der Produktion (Arbeit). Beide Forscher kennen dabei die früheren Stufen der Entwicklung in genauer Weise, so wenn Nagy z. B. beim objektiven Interesse als Gegenstände in aufsteigender Entwicklung: Spielsachen, Naturgegenstände, Erscheinungen des gesellschaftlichen Lebens nennen kann oder Claparède die Periode der Kenntnisaneignung zerlegt in: 1. Zeit des wahrnehmenden Interesses (1. Jahr), des sprachlichen Interesses (2.—3. Jahr), des allgemeinen Interesses im Neugierde- und Fragealter, des besonderen und objektiven Interesses (7.—12. Jahr). Sobald wir aber zu den höheren Interessen kommen, ist uns diese genaue Differenzierung noch nicht möglich. Die Gegenstände des beständigen Interesses, der Organisation und Wertung sind noch nicht genügend durchforscht. Für das Aufkommen des beständigen Interesses mangelt uns die Einsicht in die Wirkung der Faktoren Individualität und Umwelt; inwieweit hier die Stellungnahme der Jugendlichen eigener Neigung, Begabung und Strebekraft entspringt oder wie stark die Einflüsse der Erfahrung und des Umganges dabei sind. Noch geringeren Einblick besitzen wir in die Stufe des logischen Interesses (Wertung), wobei das Bewußtwerden der logischen Korrektheit, das kritische Bewußtsein und die kritische Stellungnahme gegenüber tradierten geistigen Gütern, der Drang nach Wahrheit überhaupt und der erkenntnistheoretischen Grenzen eine eingehendere Darlegung noch erlangt.

Bezüglich der Interessenentwicklung des Jugendlichen drängen sich viele Fragen auf: ob verschiedene scharf abgegrenzte Stufen überhaupt aufgestellt werden können; in welchem Umfang kritisch gerichteter Sinn die Jugend ergreift und sie rütteln läßt am Überkommenen; inwieweit sie zu schwerer innerer Eroberung geistiger Werte theoretisch- und praktisch-philosophischer Art geführt wird; Umfang und Inhalt des Dranges nach eigener Weltanschauung und Lebensansicht; das Streben zur Persönlichkeitsgestaltung oder das ruhige Übernehmen der dargebotenen Kultur- und Bildungsgüter und das sich fügende Anpassen an die Gesellschaft; ob Reproduktion und verständig-denkendes Erfassen im Kampfe liegt mit phantastischem Denken, eigener Prüfung und Produktion; über das Vorhandensein von Spannung und Sprunghaftigkeit gegenüber verweilender Betrachtung; über das Verhältnis von Kraft und Schwung der Gedanken- und Ideenwelt gegenüber ernstlicher Vertiefung und zielbewußter Forschung in verschiedenen Problemkreisen.

1) L. Nagy, Psychologie des kindlichen Interesses. Leipzig 1912.
2) Mitgeteilt bei W. J Ruttmann, Allgemeine Schülerkunde. Tübingen 1917.

Bedenken wir die inhaltliche Seite solcher Interessenverschiebungen im Jugendalter, so gilt es zunächst, die Einflüsse der Pubertät zu beachten. Die Umwandlung der körperlichen Entwicklung schafft den Boden für die Erlebnisse der Gefühlswelt in den Beziehungen zum Ich und Du, im Verhältnis zum Naturgenuß. Für kurze Zeit dürfen wir dabei wieder das Durchlaufen der Interessenstufen des Kindesalters vielleicht annehmen, also der sinnlichen und subjektiven, wenn auch beherrscht und nicht mehr frei sich äußernd. Von hier aus öffnet sich auch eine neue Richtung des objektiven Interesses mehr gesellschaftlich-sozialer Art: erhöhte innere Teilnahme finden die Vorgänge des öffentlichen, gesellschaftlichen, politischen und national-kulturellen Lebens, was auch praktisch versucht wird in Freundschaften und Vereinen. Bezüglich der geistigen Betätigung der Interessenentwicklung führt das apperzeptive Denken, das Heranreifen des abstrakten Denkens, des kritischen Sinnes und der geistigen Selbständigkeit zu wirklich wissenschaftlicher Fragestellung, zum sachlichen Interesse im Dienste der Wahrheit. Wir finden ernstes Ringen in intellektuellen Fragen, tieferes Eindringen in den Bildungsstoff, Auseinandersetzung und Erfassung der Wissenschaft. Neben das wissenschaftliche tritt das moralische Interesse. Die Beziehungen des jungen Menschen zu Gesellschaft, Sitte, Recht, Moral lenken ihn hin zu Erwägungen über selbstische und gemeinnützige Zwecke und fördern das Zustandekommen egoistisch und altruistisch bedingter sittlicher Überzeugungen, wobei er sich bis zur Höhe egoistischer Moralphilosophie erheben kann. Das religiöse Interesse findet ein besonders reiches Feld der Betätigung, da sich gerade der Jugendliche aus dem Banne der Kirche und des Dogmas befreien möchte, mit dem Angewöhnten und Überkommenen in intellektueller Reflexion sich auseinanderzusetzen gedrängt sieht. Tief beschäftigt ihn das Heilige und Transzendente gegenüber dem Weltlichen und Empirischen und zwar bezüglich des religiösen Gefühls, der Dogmen, des Kultus und der religiös-kirchlichen Lebensführung. Auch das ästhetisch gerichtete Interesse wird rege werden, die Freude am Schönen, das Mißbehagen am Häßlichen, und in praktischer Ausführung drängt diese Richtung zum künstlerischen Genießen und Produzieren. Gegen Ende dieser Jugendperiode tritt jedenfalls das sozialpraktische Interesse in Wirksamkeit, welches den Jugendlichen hinführt zur Betätigung all seiner Interessen in produktiver Arbeit in einem Beruf, zu dem er sich wirklich „berufen“ fühlt, seinen Kräften und Fähigkeiten gemäß.

Der experimentellen Jugendkunde eröffnet sich hier also ein reiches Feld zur Forschung, bis sie herausstellen kann, in welchem Umfang die Jugendlichen von solchen Interessenrichtungen ergriffen sind, welche Typen sich ergeben werden, welche Stufen zu erkennen sind und in welchem Ausmaß innere Faktoren (erwachende Selbständigkeit, Begabung und Reifung) und äußere Faktoren (Familie und soziale Schicht, Schulart, Umgangskreis, Bildungsstoff, Zeitlage usw.) dabei zusammenwirken.[1])

[1]) Es ist hier eine besonders umgrenzte Stellungnahme des jugendlichen Individuums gegeben. Zweifel und Reflexionen in der Gedankenwelt führen zu Feststellungen und Lösungsversuchen, die im individuellen Geistesleben unter Wirksamkeit des Wertbewußtseins rege sind und in ihm als Probleme bewegt werden. Bei den Forschungen über die Ideale liegt eine wertende, wählende und normierende Stellungnahme zugrunde, bei den Untersuchungen über die Beliebtheit der Unterrichtsgegenstände eine qualitative Mannigfaltigkeit der Beliebtheitswertungen, für die

II. Über die Methode.

Ein umfangreiches Programm könnte über die Einzelrichtungen der Erhebungen aufgestellt werden, um immer mehr Licht in die Entwicklung der jugendlichen Psyche und in die Korrelationen ihrer einzelnen Betätigungsmöglichkeiten zu bringen. Doch soll dies hier nicht weiter versucht werden. Wir wollen nur die Anfänge dazu in der bisherigen Forschung aufzeigen, um einige Richtlinien für neuere Untersuchungen zu gewinnen, und einige wertvollere Ergebnisse festhalten, die aber erst noch durch weiteres Material sicherzustellen sind. Dabei behalten wir nur Erhebungen im Auge, welche auf die Probleme, die unsere Jugendlichen beschäftigen, gerichtet sind. Sie stellen bescheidene Anfänge dar, erstrecken sich auf eine geringere Zahl von Vpn. und sind alle mehr programmatisch ausgearbeitet. Jedoch sind sie brauchbar genug, um als Unterbau für ähnliche kommende Untersuchungen dienen zu können.

Um die Jugendlichen zur Äußerung über die sie beschäftigenden Probleme zu bringen, sie zu einem Bekenntnis gleichsam zu veranlassen, wurde zunächst zu direkt statistischen Erhebungen gegriffen, so von Lobsien[1]) und Netschajeff[2]). Als Ort wurde die Schule gewählt, und ohne weitere Vorbereitung sahen sich die Vpn. bei knapper Frist plötzlich vor die Aufgabe gestellt anzugeben, was ihnen wunderbar sei. Es kann jedoch auch den Vpn. die Auflage gemacht werden, zu Hause zu beliebiger Zeit und Stunde die sie bewegenden Probleme und Problemkreise aufzuschreiben. Gegenüber der Klassenarbeit mit ihren besonderen Merkmalen wäre dann eine ganz individuelle Äußerungsmöglichkeit zu Hause gegeben, wozu auch mehr Zeit und Ruhe in der Darlegung treten kann und wirklich die intensiver erfaßten Gedankenreihen über unlösbar erscheinende Dinge und Zustände zur Niederschrift drängen. Von Bedeutung ist es auch, ob das Material direkt in die Hände des Versuchsleiters zu geben ist, oder durch Mitschüler gesammelt oder in einem Fragekasten abgegeben werden kann, welcher Weg durch Pöhlmann[3]) gezeigt wurde und zur Materialsammlung als einer der gangbarsten sich erweisen dürfte.

Der Inhalt der vorzulegenden Frage oder Fragen bedarf noch weiterer

---

der Begriff der Werthaltung eingeführt ist. Für den hier umgrenzten Tatbestand, der sich als eine personalistisch bedingte, wertende, kritische Stellungnahme des jugendlichen Individuums zu Geistesfragen der Weltanschauung und Lebensansicht kennzeichnen läßt, empfiehlt sich (womit wir zugleich einer Anregung O. Scheibners folgen) am besten der Begriff Problemhaltung. Für die pädagogische Psychologie handelt es sich dabei zunächst nicht um den sachlichen Gehalt und wissenschaftlichen Wert der Probleminhalte, auch nicht um die Problemstellungen als solche, sondern um die eigentliche Stellungnahme zu geistigen Kulturgütern, zu Wissens- und Erkenntniswerten.

Mit dem Begriff der Problemhaltung haben wir eine klarere Bezeichnung für diesen psychischen Sachverhalt, als wenn wir von kindlichen oder jugendlichen Problemen schlechtweg sprechen. Da unsere mehr programmatische Untersuchung auch gar nicht das Recht in Anspruch nehmen kann, die spezifischen Probleme, welche das Jugendalter kennzeichnen und die den jugendlichen Geist bewegen, erkundet und aufgezeigt zu haben, dürfte sich auch aus diesem Grunde der Gebrauch des neutraleren und zugleich treffenderen Begriffs der Problemhaltung empfehlen.

1) M. Lobsien, Kinderideale. Ztsch f. päd. Psych. 5. Jhrg. 1903. S. 465—471.

2) Netschajeff, Über Memorieren. Schiller-Ziehen'sche Sammlung. V. Bd., 5. Heft.

3) Pöhlmann, Vom Kinderglauben zum Männerglauben. Monatsblätter f. d. evangelischen Religionsunterricht. Göttingen 1909, Heft II, III u. V.

Derselbe, Junge Leute. Jahrbuch Noris 1909 und 10. Korn, Nürnberg.

Klärung, wie auch beim Klassenversuch die mündliche oder schriftliche Vorgabe zu erwägen ist. Zwei Formulierungen werden sich besonders unterscheiden lassen, die eine im allgemeineren Sinn nach Problemen überhaupt und die andere direkt auf einzelne Problemkreise oder Einzelprobleme zielend, wie bei Pöhlmann und A. Huth[1]). Werden uns die Beantwortungen der allgemeinen Fragestellung mehr Aufklärung über Umfang und Art der Probleme im jugendlichen Alter bringen, so die der bestimmteren über den Inhalt und die Richtung der problematisch gewordenen Gegenstände, sowie über die Art des Eindringens, über die dabei geleistete geistige Arbeit und vielleicht auch über die versuchten Lösungen. So kann aus den hier berührten Umfragen eine reiche Ausbeute gewonnen werden, wobei es sich wohl empfehlen wird, zunächst sich der allgemeinen Fragestellungen zu bedienen und auf Grund der hierbei gewonnenen Einsichten ohne zu langes vergebliches Herumtasten die hervorstechenden Spezialprobleme zur Diskussion zu stellen.

Unsere Erhebungen liegen fast ein Jahrzehnt zurück und wurden in 2 aufeinanderfolgenden Jahren in einem bayrischen Lehrerseminar (damals noch 2klassig), sowie an einer Präparandenschule ausgeführt. An Seminaristen der ersten Klasse kamen 123 Vpn. in Betracht, welche 142 Angaben machten; bei der 2. Klasse handelt es sich um 183 Vpn., welche 174 Angaben lieferten, so daß von 306 Vpn. 316 Angaben vorliegen. 15 Vpn. der 1. Klasse und 35 der 2. Klasse erteilten keine Antwort, also 16% der Vpn. (1. Klasse 12%, 2. Klasse 19%). Bei den Präparanden fand nur eine einmalige Erhebung statt: von 45 Vpn. gab jede Antwort, und 57 Einzelangaben lagen vor. Die Frage nach den Problemen wurde im Anschluß an eine Umfrage über die Ideale gestellt, so daß die Vpn. schon etwas auf Gedankengänge und Werthaltungen ihres innersten Seelenlebens hingelenkt waren. Eine unerwartete, unvorbereitete Befragung liegt immerhin vor, und es dürften bei diesen Erhebungen stets manche zufällige Antworten mit unterlaufen, abhängig von besonderen schulischen, zeitlichen und örtlichen Umständen.

Um von allen 13—20jährigen verstanden zu werden, wählten wir im mündlichen Verkehr eine breitere Fragestellung, zu deren Beantwortung nur 10 Minuten Zeit gegeben werden konnte. Die Anregung lautete: „Es gibt Dinge auf der Welt und unter den Menschen oder kommen auch im Unterrichte vor, die uns als höchst verwunderlich erscheinen, so daß wir oft länger darüber nachdenken müssen. Was hat euch davon besonderes Kopfzerbrechen und Nachdenken verursacht?“ Die Quellen zum Aufkommen von Problemen anzudeuten, erscheint uns als eine Notwendigkeit. Weitere Erläuterungen sind aber unter keinen Umständen zu geben.

Die Gruppierung der Resultate muß sich natürlich bei der Prüfung der Beantwortungen aus diesen allmählich ergeben, da verwandte Antworten von selbst zur Aufstellung von Gruppen nötigen, die zuletzt nach bestimmten Gesichtspunkten übersichtlich zusammengestellt werden müssen. Die prozentuale Berechnung kann erfolgen in Beziehung zu den Vpn. oder auf die Zahl der angegebenen Probleme; bei unserer Befragung ist der Unterschied

---

[1]) A. Huth, Über die religiösen Vorstellungen in der reiferen Jugend. Ztsch. f. päd. Psych. 17. Jhrg. S. 68 ff.

sehr gering, und wir nahmen als Beziehungswert die Gesamtzahl der Problemangaben.

III. Ergebnisse unserer Erhebung.

a) Einzelgruppen und Schülerangaben.

Zunächst stießen wir auf **persönliche Fragen**, die das Nachdenken beschäftigen, die sich auf die eigene Lebensführung in der Familie oder im zukünftigen Beruf richten können. Seminaristen der 1. Klasse berührten solche Fragen mehr als die der 2. Klasse, Präparanden brachten sie nicht. Etwa folgende Fragestellungen rechnen wir hierher: Wie wird sich meine Zukunft gestalten? — Wie wird es sein, wenn ich einmal Lehrer bin? — Wie es bei uns wäre, wenn meine Mutter noch lebte? — Warum bin ich so allein gestellt in der Welt, da Vater und Mutter gestorben, Geschwister zerstreut? — Was kann ich tun, daß meine Eltern erkennen, daß ich sie von ganzem Herzen liebe, nachdem ich ihnen oft Kummer und Sorge bereitet? — Wie werde ich ein guter Musiker? Auch können Fragen des jugendlichen Liebesdranges laut werden: Wie könnte ich ein Trost meiner Eltern sein und ein Mädchen, das ich liebe, beglücken? — Wie kann ich meine Liebste, meine Göttliche beglücken? — Wie macht man sich beim weiblichen Geschlecht beliebt?

Probleme **besonderer Art** gehen zurück auf eigenartige Neigungen und Begabungen, auf Anregungen des Unterrichts, auf besondere Erlebnisse. Z. B.: die Größe Luthers, als er es wagte, gegen die Kurie aufzutreten — über das absolute Gehör und seinen Wert — Instrumentation und Zusammenklang eines großen Orchesters — „Ich suche“ — Über das Geld, seinen Umlauf und seine Währung — Wie ein Lehrer, der selbst einmal Schüler war, schuftig und rücksichtslos sein kann — Unter uns Schülern ist gegenwärtig kein richtiger Geist; auf welche Weise könnte er verändert werden? — Über das Leben in den Kolonien; über Jagd und sonstigen Sport — Warum übt das Schweigen des Waldes, die Einsamkeit in der Natur eine so große Wirkung auf das menschliche Gemüt aus? Bei den Präparanden fallen einige naive Fragen auf: Warum ein Lehrer, der nicht viel kann, sich so viel einbildet? — Warum es früher bessere Musiker gab? — Weshalb die Klassiker bei ihren Lebzeiten nicht verehrt wurden? — Über den Papst.

Hoffnungen und Bedenken über **politisch-vaterländische Fragen** erwachsen aus dem Geschichtsunterricht, mehr jedoch aus der Zeitungslektüre und aus freien Unterhaltungen der Schüler untereinander und mit Erwachsenen. Beide Klassen befassen sich mit solchen Fragen in ungefähr gleich starker Weise (6,3%—5,1%). Jetzt nach Beendigung des ungeheuren Völkerringens erkennt man aufs Neue aus diesen damaligen Schülerfragen, welche politische Spannung auf Europa lastete. Bei der 1. Seminar-Klasse tritt 3 mal die Frage auf, wie sich Deutschlands Zukunft gestalten werde. Außerdem heißt es: Stellung unseres Vaterlandes zu anderen Mächten — Bedrohte Lage unseres Vaterlandes — Wird es zwischen Frankreich, England und Deutschland zu einem Kriege kommen? — Welche Stellung wird Deutschland als europäische Macht nach einem Kriege einnehmen? — Warum kann wohl England nicht so schnell einen Krieg anfangen? — In der 2. Seminar-Klasse lassen sich schon eingehendere Fragen vernehmen: Warum bei uns nicht mehr die Geschichte der Neuzeit behandelt wird? Der Mensch in Deutschland sollte

viel mehr „Staatsmensch“ sein, wie es in England der Fall ist — Germanentum und jetziges Deutschtum? — Über die verschiedenen Gesellschaftsklassen — Warum greift die sozialdemokratische Politik immer mehr um sich? — Wie löst sich die Balkanfrage? — Wie wird sich das gespannte Verhältnis zwischen Deutschland und England lösen? — Warum zögert Deutschland, sich in einen Krieg einzulassen? — Was bringt uns ein moderner Krieg und was nicht? — Ob Deutschland aus der jetzigen politischen Lage Vorteile oder Nachteile zieht?

Probleme, die in den **Einzelwissenschaften** ihren Ursprung haben, zeigten sich hinsichtlich der Geschichte schon unter manchen politischen Fragen. Präparanden nannten noch: Welche Hand Scävola ins Feuer hielt? — Ob Brutus die Frau getötet hat? — Warum die alten Deutschen viel stärker und größer als die jetzigen waren? Aus der Erd- und Heimatkunde erwachsen bei den Präparanden viele Fragen, die bei den Seminaristen manchmal in kosmologische Probleme hinübergreifen. Erstere nennen: Wie wirklich die erratischen Blöcke nach Norddeutschland gekommen sind? — Wie es in der größten Meerestiefe aussieht? — Drehung der Erde und unsere Gegenfüßler — Kann es bis jetzt nicht begreifen, daß die Erde eine Kugel sein soll — Wie sah die Erde vor der Schöpfung Gottes aus? — Die Vulkane und ihr Bau — Vom Monde — Ob Sterne bewohnt oder nicht? — Von Fragestellungen aus den Naturwissenschaften und der Technik begegnen uns bei Präparanden: Abstammung des Menschen — Wie aus einem Ei ein neues Lebewesen wird — Flugwesen — Drahtlose Telegraphie — Sehr gespannt erwarte ich, wie sich die Menschen einmal untereinander wie Vögel fortbewegen können. Bei den Seminaristen hängt das Nachdenken mehr mit Gegenständen aus den erklärenden Naturwissenschaften zusammen: Elektrizitätslehre und Funkentelegraphie (3 mal) — Zweifel erweckt mir die Elektrizitätslehre — Flugproblem und wie daher Luftschiffe und Flugapparate gebaut sein müssen — Ist der Mars bewohnbar und ist zwischen ihm und der Erde eine elektrische Verbindung möglich? — Warum gerade diese Zusammensetzung der Stoffe (Chemie)? Aus der Mathematik erfolgte die Anregung zu folgenden Problemstellungen: Dreiteilung eines beliebigen Winkels — Erfindung eines Zirkels, mit dem ich auch Ellipsen und Ovalen konstruieren kann — Über Wirklichkeit und Gedachtheit von Punkten, Strecken, Flächen — am meisten fesseln mich mathematische Probleme (2 mal). Bei unserer Schulart stellen sich schließlich noch pädagogische Fragen ein: Wie ist der richtige Unterricht zu gestalten (gelegentlich und individuell oder streng planmäßig)? — Warum etwas gerade so und nicht anders betrieben werden soll — Wie man am besten ein Kind für sich gewinnen kann, daß es sich uns ohne Scheu öffnet, so daß wir es leichter beeinflussen können? Über den Unterricht in der Pädagogik. Auffällig ist die Erscheinung, daß in der 1. Klasse mehr pädagogische Probleme als in der 2. Klasse (5,8—0,6) genannt sind. Es hängt dies wohl z. T. damit zusammen, daß durch den Psychologieunterricht mehr Anregung zur Problemstellung gegeben ist als durch die praktische und angewandte Art des pädagogischen Unterrichts im damaligen 2. Seminarjahr, wo besonders Didaktik und Methodik in Verbindung mit praktischen Übungen in der Seminarschule im Vordergrund stehen und der Seminarist von dem neuen Reiz des Schultechnischen noch nicht zu problematischer Betrachtung desselben vorgedrungen ist. Fragen, wie:

Ist der Weg, den die Erziehung zur Ausbildung eines sittlichen Charakters einschlägt, der richtige? rechnen wir unter die praktisch-psychologischen Probleme. —

Nun kommen wir zu jenen Fragekomplexen, welche durch die apperzeptiv-abstrakte, kritische und philosophische Entwicklung des Geisteslebens unserer Jugend gekennzeichnet sind, wobei der Flug der Gedanken kühn die ganze Welt umspannen möchte, um zu einer abgeschlossenen Weltauffassung und Lebensbeurteilung in klaren wissenschaftlichen Einsichten und Begriffen vorzudringen. Der jugendliche Geist nimmt dabei einen Anlauf, um die Fülle der wissenschaftlichen Bildungsstoffe durch eigene Reflexion zu bändigen, zunächst im engen Anschluß an das Lehrgebäude des Religionsunterrichts und der Theologie, weiterhin im Ausbau der durch die Naturwissenschaft überkommenen Gedankenwelt und schließlich im Hinausgreifen über die neutral bleibenden Schulwissenschaften zu metaphysischen Spekulationen.

Die **theologischen Probleme** regen unsere Jugendlichen tief an, und wir finden von den Präparanden zu den Seminaristen ein stetig steigendes Interesse, das wohl mitbedingt ist durch den guten Aufbau des Religionsstoffes im Seminarlehrplan, wobei in der Abschlußklasse die christliche Glaubenslehre teilweise in kritischer Beleuchtung vor den Jugendlichen aufgebaut wird. Es sind weniger die bangen Fragen des Gottsuchens im tiefreligiösen Sinn, welche unsere Jugendlichen beschäftigen, als vielmehr das Streben nach Erlangung wissenschaftlicher Gewißheit über das Dasein und Wesen Gottes, über die Person und das Werk Christi, über andere religiöse Weltanschauungen. Auf rein religiöse Erlebnisse deuten etwa folgende Äußerungen: (1. Klasse) Gibt es ein Heil? — Wie kann ich zu Gott dringen? — Was hält die Menschen zurück, Gott gleich zu werden? — Warum wir ohne Gott nicht auskommen können — Nächtlicher Sternenhimmel; gibt es doch ein höheres Wesen, das uns geschaffen hat? — (2. Klasse) Habe verschiedene Weltanschauungen kennen gelernt und kann bis jetzt keinen Ausweg finden — Ob es wirklich ein Heil gibt und wie ist es beschaffen? (durch den Tod eines Mitschülers darauf gekommen) — Gibt es eine Harmonie mit dem Unendlichen? Die meisten unserer Vpn. beschäftigen sich mit dem Gottesproblem: Gibt es ein höheres Wesen, das wir Gott nennen? (7 mal in beiden Klassen) — Wie wir uns Gott zu denken haben — Was ist mit Gott? Wie wir Christen glauben doch auch Mohammedaner und Buddhisten den richtigen Gott zu haben? — Gibt es den kleinlichen Gott, wie ihn die Religion lehrt? — Wie sollen wir Gott erfassen, erkennen und suchen? Wo befindet er sich? — Die Ewigkeit Gottes — Ist Gott überweltlich oder innerweltlich? Ist die pantheistische Anschauung richtig? — Kann man ohne regelrechte Beweise das Dasein Gottes ohne weiteres voraussetzen? — Über die Dreieinigkeit Gottes (4 mal). Das Christusproblem kostet auch manche Auseinandersetzung in beiden Klassen. In der 1. Klasse herrscht die allgemeine Fragestellung vor (Wer war Christus? — Welcher Natur war Christus? — Über die Persönlichkeit Jesu); in der 2. Klasse wird etwas tiefer in die Probleme eingedrungen: Christus als Gottessohn und als vollkommener Erdenmensch — Wie können wir uns die Person Christi erklären? — Wie kommt es, daß Jesus von Nazareth zu einem Gott erhoben wurde? — Hat Christus gelebt? (Jatho und Traub habe ich gelesen.) Sonstige theologische Fragen begegnen uns in vielfacher Weise: Mich beschäftigt die Frage der

Religion — Religionsfragen lassen mir keine Ruhe — Anschauungen der modernen Welt und die Lehren der Kirche — Die Fragen des Gnostizismus, überhaupt die Religion — Deutung von Bibelstellen — Über Gott und Jesus — Die Wunder — Wie habe ich mir den Zusammenhang von Gott und Welt zu denken? — Wie sich ein gebildeter Mensch das ewige Leben denkt? — Bin so oft in religiösen Zweifeln und Konflikten. Auch Probleme der Theodizee dämmern 2 mal auf: Wie konnte eine solch unglückliche Welt entstehen? — Gott und das Böse?? Wegen der konfessionellen Unterschiede fragt eine Vp.: Wozu sind eigentlich konfessionelle Unterschiede?

Im ganzen betrachtet befaßt sich 1/4 unserer Vpn. mit theologischen Problemen, in der 2. Klasse fast 1/3. In Prozentwerten zeigt sich folgendes Bild der theologischen Fragen:

Tabelle I.

	I. Kl.	II. Kl.	Zus.
Rein religiös	4,0	3,4	3,8
Gott	9,8	16,0	13,3
Christus	2,8	3,4	3,2
Sonstige theologische Fragen	4,4	8,6	6,6
	21,0%	31,4%	26,9%

Außer theologischen Problemen grübeln unsere Jugendlichen auch viel über physische und naturphilosophische Fragen nach, die wir als **kosmologische Probleme** zusammenfassen wollen. Zu ihnen rechnen wir die Fragen nach Sein und Werden in der Natur, Fragestellungen über das Weltgeschehen, über Entstehung und Entwicklung, über die Größe des Weltalls, wobei oft physiko-theologische Ansichten mit herein spielen. Gerade bei diesen Angaben zeigt sich besonders deutlich, wie auch in den jugendlichen Geistern und Gemütern die Verwunderung und das Staunen den Anfang alles Philosophierens bedeuten. Dazu besitzen wir von Präparanden Äußerungen ganz charakteristischer Art: Woraus ist die Welt entstanden? — Woher das Urprotoplasma? — Mögliche Verwandtschaft zwischen Affen und Menschen — Wie es in der Sternenwelt aussieht; ob auch andere bewohnte Himmelskörper? — Wie möglich, daß die Weltenkörper in ihrem Laufe nicht zusammenstoßen? Wovon die Sonne gehalten und wieder die anderen Sonnen usf.? — Ob der Himmelsraum einmal aufhört oder nirgends eine Abgrenzung hat? — Angaben von Seminaristen seien wieder nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet: Größe des Weltalls: Rätsel des Weltalls — Sternenhimmel; Größe des Weltalls, überhaupt das Ungeheuere — Kreislauf der Himmelskörper; Größe der Welt — Unbegrenztheit des Weltalls; komplizierter Bau — Himmel mit den Sternen und seinen Bahnen — Unergründlichkeit der Natur — Naturwissenschaftliche und religiöse Weltanschauung. Weltgeschehen: Wunderbare Regierung des Weltalls, Jahreszeitenwechsel usw. — Natur und ihr Wesen; warum sind die Menschen da? — Sind die religiösen Lösungen

über die Schöpfung und das Naturgeschehen richtig? *Entstehung und Entwicklung der Welt und des Lebens:* Wie ist die Erde entstanden und wie die Menschen — Entstehung der Erde — Entstehung des Weltalls — Wie ist die Entstehung der Welt zu erklären? — Wie kam das Leben auf die Welt? Was war der Uranfang, das Erste? — Wie sind die Menschen entstanden? — Entstehung der Welt und Entwicklung der Organismen? — Entstehung der Welt und Abstammung des Menschen — Entstehung der ersten Pflanzen, Tiere und Menschen — Entstehung der Ekliptik — Himmelszelt; unendliche Menge der Himmelskörper — Sind die Menschen allein auf der Erde; gibt es ähnliche Geschöpfe auch auf anderen Himmelskörpern? *Zukunft des Naturgeschehens:* Welchem Ziele wird alles, was in der Welt ist, entgegengehen? — Was wird aus der Erde, wenn die Wärme immerzu abnimmt? — Das Vergehen der Welten.

Eine besonders auffällige Äußerung eines Seminaristen der 1. Klasse sei noch vermerkt: „Ob die Wahrheit bei Häckel oder der dualistischen Anschauung? Die materialistisch-monistische ist mir zu trocken und ohne alle Ideale.“

Zum Abschluß über die kosmologischen Probleme diene folgender zahlenmäßiger Überblick:

Tabelle II.

	Präp.	I. Kl.	II. Kl.	Zus.
Gesamtweltbild und Größe des Alls	4	5,7	9,1	7,4
Weltgeschehen und Zukunft	3	2,6	2,8	2,7
Entstehung und Entwicklung	8	5,8	4,0	5,9
	15	13,7	15,9	15,0

Viel Nachdenken erzeugen bei den Jugendlichen die Fragen über den Sinn und Wert des Lebens, über Tod, Jenseits und Unsterblichkeit, schließlich auch psychologische Probleme. Da die Beschäftigung mit solchen Fragen über das Sinnenhafte und Empirische hinausführt zur inneren Bewußtseinswelt und zum Transzendenten und sich mit dem Wesen und Sinn des Wirklichen überhaupt befaßt, können wir sie vielleicht als *metaphysische Probleme* zusammenfassen. Besonders vom Standpunkt der Schüler aus und deren Wertschätzung der berührten Fragen läßt sich solche Bezeichnung rechtfertigen, da sie mehr durch eigenes spekulatives Denken und ihre geistige Selbständigkeit dazu geführt werden und nicht wie bei den kosmologischen Fragen durch die Naturwissenschaften oder bei den theologischen durch Kirche und Religionsunterricht. In bezug auf Fragen über *Jenseits, Tod und Unsterblichkeit* finden wir z. B. folgende Angaben: Was wird aus den Menschen nach dem Tode und gibt es ein Jenseits? (3 mal) — Vergänglichkeit alles Irdischen und Sterblichkeit — Der vergängliche Mensch; Leben und Tod — Über die Ewigkeit schon oft den Kopf zerbrochen — Mit dem Spiritismus und Okkultismus schon längere Zeit beschäftigt und fast

innerlich aufgerieben, bis mir ein Onkel half. Wegen *Sinn und Wert des Lebens* fragen z. B. manche jugendlichen Grübler: Warum lebt der Mensch? Woher und wohin, o Mensch? ? — Wozu lebt der Mensch? Woher er kommt und wohin er geht? — Warum sind wir Menschen auf der Erde? — Warum man eigentlich lebt, wenn man doch eines Tages plötzlich sterben muß? — Welches ist der eigentliche Zweck unseres Daseins? — Wie ist es mit der Abstammung und Herkunft des Menschen und zu welchem Zweck lebt eigentlich der Mensch? — Frage nach dem schönsten Dasein, das einem Menschen möglich ist? Auch *geschichtsphilosophische Fragen* drängen sich manchem auf: Wie wird sich das Menschengeschlecht weiter entwickeln und welches ist der vollkommenste Zustand? — Wird der kulturelle Fortschritt der Menschheit einmal aufhören? Auch sonstige *teleologische Fragen* tauchen auf: Über das Wesen des Zufalls oder allgemeiner Gesetzmäßigkeit? — Ein unabwendbares blind waltendes Schicksal? Kann sich der Mensch dagegen auflehnen oder kann er ihm vorgreifen?

Wegen des geisteswissenschaftlichen Charakters stellen wir die *psychologischen Probleme* zu den metaphysischen, weil sich dabei der Jugendliche der Erforschung der inneren Natur zuwendet, dem Bewußtsein, seiner Zustände und Tätigkeiten. Die bisher verzeichneten Bedenken und Fragen zeigen wohl philosophische Interessiertheit, aber verraten noch zu wenig eigenes Nachdenken und Auseinandersetzen mit einem Problem. Aus dem Material der 1. Klasse seien hier mitgeteilt: Ablauf des psychischen Geschehens und Wechsel der Vorstellungen — Psychisches Leben der Menschen — Problem des Wahnsinns. Aus der 2. Klasse: Wie erklärt sich psychologisch die Freundesliebe? — Über meine eigenen Anlagen — Wie ist psychologisch richtig zu lernen? — Aus den Gebärden des Menschen auf seine Seelenvorgänge zu schließen — Über den Begriff des Genies — Was geht vor, wenn etwas in mir zum Bewußtsein kommt? — Über den freien Willen?

Eine Übersicht zeige uns die Frageverteilung bei metaphysischen Gebieten:

Tabelle III.

	Präp.	I. Kl.	II. Kl.	Zus.
Sinn der Welt und des Lebens	3	11,2	7,0	9,0
Tod und Jenseits	4	10,5	8,6	9,4
Psychologische Probleme		9,1	6,0	7,2
	7	30,8	21,6	25,6
Wenn Psychologie wegbleibt)		(21,7)	(15,6)	(18,4)

Erkenntnistheoretische Probleme müssen allein für sich gestellt werden, obwohl sie sich bei unseren Vpn. eng mit psychologischen Fragen verbunden zeigen und von den Schülern selbst als metaphysische betrachtet werden. An Zahl treten sie freilich in geringerem Grade auf (2,8 % bzw. 3,0), zeigen aber immerhin wie mancher jugendliche Denker zur kritischen Selbstbesin-

nung der Vernunft im Sinne Kants vorgedrungen ist. An Einzelfragen sind berührt: Hat der Raum ein Ende? — Raum und Zeit und Ewigkeit — Ist der Himmel ein Produkt des menschlichen Geistes? — Gedanken über Logik — Über den Zusammenhang zwischen dem Menschen und der Außenwelt — Wie entstehen durch Reize aus der materiellen Welt psychische Erlebnisse? — Wo spielen sich die psychischen Vorgänge ab, da sie doch Gehirnvorgängen parallel gehen und nicht lokalisiert sind? — Über die Beziehungen zwischen dem Ich und meinem Körper.

Von **Problemen der praktischen Philosophie** brachten wir schon die wenigen aus der Pädagogik, so daß wir noch die berührten aus der Ästhetik und Ethik zu verzeichnen haben. *Ästhetische Probleme* treten uns nur bei der 2. Klasse mit 2,2⁰/₀ entgegen, und sie richten sich auf Betrachtungen über Einzelkünste, ohne auf das Schöne oder das Wesen der Kunst überhaupt zu kommen. Es werden genannt: Fragen aus der Poesie und Probleme der Lyrik und Dramatik — Dramentheorien (Klassiker und die Modernen) — Was ist Musik? Wie kommt es, daß sie den Menschen so tief berühren und bezaubern kann? — Über die ganze moderne musikalische Richtung gegenüber den Klassikern — Könnte die Religion vielleicht durch Musik ersetzt werden? — Zum Nachdenken über *ethische Probleme* kommen die Jugendlichen durch eigene Erlebnisse und Betrachtungen, durch Lektüre Die Ungerechtigkeit im Weltenlauf ist ihnen nicht entgangen und manche ringt mit dem Problem der Schuld und dem der Willensfreiheit. Manches Problem über Sinn und Wert des Lebens tritt uns auch hier entgegen Schon *Präparanden* werfen moralische Fragen auf: Manche Personen arbeiten geradezu auf ihr Unglück hin und könnten es doch beseitigen — Wie Menschen mit schlechten Gaben und Leistungen doch zu hohen Stellungen kommen? Die *Seminaristen* haben sich solchen Problemen schon intensiver zugewendet (durchschnittlich 5,4⁰/₀); die 2. Klasse überragt mit 7,0⁰/₀ Fragestellungen ethischen Gehalts die 1. Klasse mit 3,5⁰/₀, was z. T wohl der Erziehungslehre (Theorie der Willensbildung) zuzuschreiben ist Proben aus der *1. Klasse*: Warum so viel Mißtrauen und bittere Ungerechtigkeit auf dieser Welt, warum so wenig Treue? — Wie und durch welche Mittel wäre eine allgemeine Gerechtigkeit unter den Menschen herzustellen? — Warum heute die Leute so unzufrieden und gottlos? — Wie Männer, wie Friedrich d. Gr. und Napoleon solch Gewaltiges erreichen konnten? Ihr Mut und ihr eiserner Wille. Proben aus der *2. Klasse* (dabei Zuwendung von allgemeineren Problemen zu solchen persönlicher Lebensführung): Gibt es überhaupt eine Gerechtigkeit — Die sozialen Zustände (vgl. G. Hauptmanns Dramen) — Was soll aus dem Elend der Menschen zur jetzigen Zeit noch werden — Wie ist dem sittlichen Verfall des deutschen Volkes entgegenzuarbeiten Gott, Tugend und Unsterblichkeit? — Daß vielfach das Schlechte und Böse in der Welt über das Gute triumphiert! — Gilt der Satz: der Mensch kann alles erreichen, wenn er nur will? — Wie man in weltlichen Vergnügen seine Lust findet und hintennach doch zufrieden leben kann? — Ob sich der Grundsatz: Ich will und es muß! durchführen läßt und wie ich ein nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft werden kann? — Wie kann ich den Menschen am edelsten begegnen? —

Als Abschluß unserer Erörterungen sei hier eine Gesamtübersicht über die von unseren Vpn. berührten Probleme gegeben:

IV. Tabelle der Probleme.

	Prâp.: absolute Angaben	Seminaristen: %-Werte I. Kl.	II. Kl.	Durchschnittswerte d. Semin.	
1. Persönliche Fragen		6,4	2,7	3,9	
2. Fragen besonderer Art	3	3,5	5,1	4,4	14,0
3. Politik		6,3	5,1	5,7	
4. Einzelwissenschaften	(23)	(10,7)	(5,7)	(8,2)	
5. Geschichte	3				
6. Geographie	5				
7. Astronomie	8				8,2
8. Naturwissenschaften (Technik)	7	3,5	4.0	3,8	
9. Mathematik		1,4	1,7	1,5	
10. Pädagogik		5,8		2,9	
11. Philosophische Probleme	(29)	(72,4)	(81,7)	(77,7)	
12. Kosmologie (naturphilosoph.)	16	13,7	15,9	14,8	
13. Theologie	6	21,0	31,4	26,9	
14. Sinn d. Welt u. des Lebens	3	11,2	7,0	9,0	
15. Tod und Unsterblichkeit	4	10,5	8,6	9,4	
16. Psychologie		9,1	6,0	7,1	77,7
17. Erkenntnistheorie		2,8	3,0	2,9	
18. Ethik	2	3,5	7,0	5,4	
19. Ästhetik			2,2	1,5	
20. Pädagogik		0,6	0.6	0,6	
Theoretische Probleme		68,3	71,9	70,1	
Praktische Probleme		4,1	9.8	7,6	

(Fortsetzung folgt.)

Über die Notwendigkeit einer psychopathologischen Ausbildung von Lehrern und Erziehern.

Von Adalbert Gregor.

Beim Begehen des psychiatrisch-pädagogischen Grenzgebietes, auf das mich die Tätigkeit am Heilerziehungsheim Kleinmeusdorf, in jüngster Zeit die Erörterung dieser Beziehungen in Vorträgen über Psychopathologie für Hilfsschullehrer geführt hat, gelangte ich zu der Ansicht, daß eine psychopathologische Schulung des Lehrers dringend notwendig ist. Diese Forderung erscheint von so weittragender Bedeutung, daß ihre praktische Durchführung ernstlich erwogen werden muß. Dazu ist wohl die gegenwärtige Zeit besonders geeignet, in der vielfach mit Recht eine Revision älterer Einrichtungen und Lehrpläne, sowie die Reform unseres bisherigen Bildungssystems angestrebt wird. In die gleiche Richtung weist auch das naturgemäße Bestreben nach Volksgesundheit und Rassentüchtigkeit.

Geht man von der Praxis des psychiatrischen Schularztes aus, welche mir durch die vom Leipziger Fürsorgeverband gegründete Sprechstunde für psychisch abnorme Kinder geläufig wurde, so ist bei den meisten Lehrern ein anerkennenswertes Interesse für psychische Anomalien festzustellen, dem aber nur recht verschwommene Begriffe tatsächlicher Verhältnisse und geringe Spuren wirklicher Anschauung entsprechen. Ja selbst eine als Fachpraxis im engsten Sinn zu bezeichnende Tätigkeit, wie sie der ständige Umgang mit psychisch abnormen Kindern ergibt, scheint an sich noch kein ausreichendes Verständnis anomaler Zustände zu vermitteln, das zielsicheres Handeln begründen könnte. Und doch ist auf diesem Gebiete ein positives Wissen, das allein genügende Sicherheit des Vorgehens ermöglicht, für den Volksschullehrer ein dringendes Bedürfnis.

Um nur einen der allergewöhnlichsten Fälle zu nennen: das so häufige Vorkommen von Grimassieren, ticartigen Zuckungen und choreatischen Bewegungen; der Umweg über den Schularzt ist viel zu umständlich, bei der Raschheit, mit der eingegriffen und das Übel beseitigt werden muß. Zudem werden im Anfangsstadium des Leidens die dann noch gelegentlichen Erscheinungen wohl dem Lehrer, der es mit dem ermüdeten Kinde zu tun hat und es ständig beobachten kann, kenntlich, während der Arzt bei kurzer Untersuchung leicht am Wesentlichen vorbeigehen kann und außerstande ist, auf Grund persönlicher Beobachtung die dringende Entscheidung zu fällen. Eingehende Kenntnis der einschlägigen Krankheitserscheinungen, Einsicht in die Bedeutung ihrer rechtzeitigen Erkennung, aber auch für die Schädigungen, welche das vernachlässigte Leiden für das Kind und seine Umgebung mit sich bringt, müßten vom Lehrer zu fordern sein. Voraussetzung dafür aber ist, ihn in der Beobachtung der in Frage kommenden Bewegungskomplexe zu schulen. Eine ebenso wichtige Aufgabe stellen die Ermüdungszustände des Kindes in ihrer so großen Vieldeutigkeit und Verschiedenheit nach Ursprung und Bedeutung. Sicher mag in den meisten Fällen normale Faulheit die Grundlage der Minderleistung sein, und der Zustand wird durch probate Mittel beseitigt werden. Im besonderen Falle kann aber doch eine abnorme Erschöpfbarkeit psychischer Energie vorliegen, und dann bildet das gleiche Vorgehen den Ursprung schwerer Schädigung der Persönlichkeit. Um nur

einen geläufigen Fall hervorzuheben: Angst vor den Qualen, denen das unverstandene Kind ausgesetzt ist, führt unmittelbar zum Schulschwänzen und dieses häufig genug zum moralischen Verfall.

Wir haben damit bereits das Gebiet der Psychopathie gestreift, auf dem wir eine unabsehbare Menge pädagogisch wichtiger Zustände vorfinden, für die alle aber nachstehende Merkmale Geltung finden:

1. Sie sind gewöhnlich unscheinbar, kaum recht zu fassen und heben sich nur mehr gelegentlich vom normalen Untergrund ab.

2. Trotzdem stellen sie eine nicht genug ernst zu nehmende Abartung vom Gesunden vor, weil die durch sie bedingten Schädigungen nicht nur das Individuum, sondern auch die Gesellschaft betreffen.

3. Ihre Beseitigung und Heilung gehört zu den schwierigsten Aufgaben, und es besteht nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn die notwendigen Maßnahmen frühzeitig ins Werk gesetzt werden. Das Ziel ist nicht durch Heilmittel, sondern nur durch Maßnahmen zu erreichen, die sich auf eine Kenntnis der Persönlichkeit gründen.

4. Ein sicherer Erfolg ist namentlich dann zu erwarten, wenn das Individuum in eine angemessene Beschäftigung, in unserem Falle Schulbesuch und Schularbeiten, entsprechend eingeführt und das immerhin noch plastische Seelengefüge den Leistungen angepaßt wird.

Es ist nun ohne weiteres klar, daß der Lehrer im besonderen Maße berufen erscheint, an der Erfüllung dieser Forderungen teilzunehmen und sich neben den Arzt in den Dienst dieser auch sozial bedeutungsvollen Aufgabe zu stellen.

Es würde zu weit führen, wollten wir hier auch nur die wichtigsten psychopathischen Anomalien besprechen, die ins ärztlich-pädagogische Gebiet fallen. Erinnert sei nur an die Schwankungen der Disposition und Leistungsfähigkeit, an gemütliche Labilität, Reizbarkeit, Neigung zu Affektausbrüchen, Anklänge psychischer Störungen, wie Bewußtseinstrübung, traurige Verstimmung, Angstzustände, Zwangsvorstellungen und Zwangshandlungen, Neigung zur Bildung von wahnhaften Vorstellungen. Dazu kommt das sozial wichtigste Produkt der Psychopathie, die eigenartige Abartung sittlicher Anschauungen und sittlichen Fühlens, wobei man mit allen Zwischenstufen von der einfachen Beschränkung bis zum groben Defekt zu rechnen hat.

Von großer praktischer Bedeutung für den Pädagogen ist auch die Kenntnis jener Seite der psychopathischen Anlage, die unter den Begriff der Hysterie fällt; sie besteht in einer seelischen Verfassung, die wesentlich dadurch charakterisiert ist, daß bestimmte, gefühlsbetonte Vorstellungen übermächtigen Einfluß auf den Bewußtseinszustand und auf die körperliche Sphäre gewinnen, wobei es zu den als funktionelle Störungen bekannten, pathologischen Erscheinungen kommen kann. Derartige Zufälle setzen plötzlich im Anschluß an eine affektbetonte Situation ein, wie sie in der Schule öfters gegeben ist, und gewinnen ein für den Laien bedrohliches Gepräge.

Das sicherste Mittel gegen diese unter Umständen sehr hartnäckigen Anomalien ist Vorbeugung, die natürlich nur von einer Persönlichkeit getroffen werden kann, welche bei ausreichendem Verständnis für psychopathische Zustände einen größeren Komplex von Erscheinungen zu durchdringen vermag und durch rechtzeitiges Eingreifen bei Entstehung des Übels die entsprechenden Gegenvorstellungen und konträren Affektlagen auszulösen im-

stande ist. Wieder erscheint der Umweg über Eltern und Arzt viel zu weit; die Hilfe wird oft zu spät kommen und ärztliche Behandlung erst langwierig das erreichen, was im Augenblick erzielt werden konnte.

In die Reihe hysterischer Erscheinungen gehört auch die Phantastik, eine bedenkliche Neigung, sich über die realen Erscheinungen hinweg zu setzen, und Lügenmärchen auszuspinnen, die dann besonders gefährlich ist, wenn es dabei auf die Gewinnung persönlicher Vorteile ankommt und dieser Zug des kindlichen Gemüts in den Dienst des eigenen Interesses gestellt, zu unredlichen Handlungen gebraucht wird.

Wer könnte berufener sein, hier rechtzeitig einzugreifen, den Faden zu entwirren und die drohende Gefahr zu beschwören als der Lehrer, dem das kindliche Denken durchsichtig und das Tatsachenmaterial, das phantastisch verarbeitet wird, meist geläufig ist. Wenn wir Entwicklung und Verlauf derartiger Zustände ins Auge fassen, so kommen wir zu einer überaus wichtigen Tatsache, nämlich der durch die Natur der psychopathischen Anlage gegebenen Möglichkeit der Züchtung einseitiger und anomaler psychischer Qualitäten. Ein gelegentlicher Vorteil oder ein momentaner Nutzen, der dem Individuum aus seiner ihm selbst noch unbekannten Eigenart zufließt, sei es auch nur die Hebung seiner Persönlichkeit, indem es zum Gegenstand allgemeinerer Beachtung wird und in der besonderen Situation das Augenmerk seiner Umgebung auf sich lenkt, hat ohne weiteres eine Steigerung und Festigung der fraglichen Anlage zur Folge. Man denke etwa an eine sensationelle Ausfallserscheinung, eine vorübergehende Lähmung, die meist den strafenden Lehrer in Verlegenheit setzt, und das Kind vor seinen Klassengenossen und in seinen eigenen Augen hervorhebt. Zweifellos ist damit für den nächsten Fall eine mächtige Bahnung, d. h. die Erleichterung einer Wiederholung gegeben. Was auf diesem Wege der Züchtung von Symptomen geschaffen werden kann, zeigen die seelisch verbildeten Produkte falscher häuslicher Erziehung, der kein Widerpart in der Schule gegeben wurde. Der Ernst der Sache wird durch die Erfahrung deutlich, daß sobald einmal die Entwicklung im Zuge oder vollendet ist, selbst rationelle Maßnahmen nur mit allergrößter Schwierigkeit um den Erfolg kämpfen. Wir sehen Ärzte, Heilpädagogen, Erziehungsheime sich vergeblich bemühen, Unheil gut zu machen, das an der Wurzel erfaßt, spurlos verschwunden wäre. Von einem tieferen Verständnis anomaler Züge ist auch eine bessere Stellungnahme des Lehrers zu gewissen kulturförderlichen Besonderheiten zu erwarten, welche vom Unerfahrenen leicht als Ausdruck mangelhafter moralischer Artung angesehen werden; man denke an die Einschätzung, welche Gottfried Kellers Neigung zu fabulieren in seinen Kinderjahren erfahren hat.

Über den Wert der hier befürworteten Schulung des Lehrers in der Bewertung abnormer Seelenzustände kann wohl ein Zweifel nicht bestehen, zu erwägen ist es bloß:

1) ob es tatsächlich gelingen kann, den Durchschnittslehrer in entsprechender Weise heranzubilden;
2) in welchem Rahmen diese Ausbildung zu geschehen hat;
3) von wem sie vorgenommen werden soll.

Die erste Frage ist damit geklärt, daß die Eignung, welche die Persönlichkeit des Lehrers für eine derartige Schulung entgegenbringt, mit der Begabung zu seinem Beruf überhaupt zusammenfällt. Dasjenige, was der an-

gehende Lehrer sich hier aneignen soll, wird er in seinem weiteren Berufe doch mehr oder weniger bewußt erwerben; ein tüchtiger und erfahrener Lehrer und Erzieher ist ohne Verständnis für seelische Ausnahmezustände kaum denkbar; nur fällt eben das unter seinen allgemeinen Takt und sicheren Instinkt, was wir zu klarer Anschauung bringen möchten. Es will uns scheinen, daß viel zu viel seelische Werte auf dem Spiele stehen, um die Entwicklung dieses Taktes dem Zufall zu überlassen. Mit einem Wort, es ist das systematisch zu lehren, was im Berufe mühevoller und vielfach auf Kosten der Jugend doch erlernt werden muß. Es bleibt ein idealer Fall, daß der Lehrer sich in der Praxis die erforderlichen Kenntnisse anomaler psychischer Zustände aneignet; meist findet man selbst bei Berufeneren ein unsicheres Herumtappen, ohne je zu einem zielbewußten System vorzudringen. Ein moderner Erzieher ist nicht mehr ohne psychopathologische Kenntnisse denkbar, denn nur so vermag er einen Zögling sicher um jene Klippen zu leiten, welche die äußeren und inneren Störungen des Seelengefüges vorstellen. Unsere ganze neuere psychiatrische Erfahrung weist auf die große Bedeutung der Frage hin, in welcher Weise die Lebensreize vom Individuum verarbeitet werden. Eine der wesentlichsten Aufgaben eines Lehrganges der Psychopathologie für Erzieher und Lehrer müßte es sein, die Grundlagen für die Erkenntnis dieser Tatsache zu schaffen, die Beobachtung für die in Frage kommenden Erscheinungen zu schärfen, die möglichen pathologischen Abweichungen in der Aufnahme und Verarbeitung von Reizen und deren Konsequenzen wie pathologische Affektreaktionen usw. zu erörtern, und endlich ihm die im Rahmen pädagogischen Handelns gelegenen Vorbeugungs- und Hilfsmittel zu weisen.

Keineswegs soll und kann der Lehrer gleich zum erfahrenen Psychopathologen gemacht werden, es genügt aber, ihn auf die bewußte Beobachtung seelischer Zustände und Verhaltungsweisen zu lenken, die sich täglich vor seinen Augen abspielen. Allgemeine Psychologie und die heute den meisten Lehrern nicht mehr fremde angewandte Psychologie, welche ein Verständnis der Individualität des Kindes anbahnt und mit der Lehre von den Schwankungen der Tagesdisposition und der Ermüdungserscheinungen, sowie mit der Feststellung von Grenzfällen individueller Differenzen bis an die Schwelle krankhafter Seelenerscheinungen führt, sind der beste Ausgangspunkt für die hier geforderte Weiterbildung. Aber unter keinen Umständen ist aus diesem Übergange des Normalen ins Pathologische abzuleiten, daß die geforderte Ausbildung in die Hände des Psychologen zu legen sei; denn nur eingehende Fachkenntnis und breite praktische Erfahrung kann eine Persönlichkeit befähigen, andere in dieses Gebiet einzuführen. Der Psychologe ist in der Regel in der Psychopathologie Laie und müßte die eigene Unsicherheit in der Bewertung krankhafter Zustände auf den Schüler übertragen, wodurch das ganze Werk hinfällig wird. Es ist somit die Mitwirkung von Psychiatern unbedingt nötig, aus diesem Kreise sind aber auch genügend geeignete Kräfte zu gewinnen, um die erwünschte Organisation durchzuführen. Keinen Schwierigkeiten dürfte es bei der Bedeutung und dem weittragenden praktischen Werte der Frage unterliegen, der Ausbildung des Lehrers einen auf ein bis zwei Wochenstunden anzusetzenden praktischen und theoretischen Kursus über Psychopathologie des Kindesalters einzufügen.

Unsere Auseinandersetzung berührt den Kreis jener Fragen, die auf die Revision unseres heutigen Erziehungssystems hinzielen. In diesem Zusammenhange ist auch die Frage zu erörtern nach dem Maße positiven Wissens, welches die Schule vermittelt, und nach dem Verhältnis der Kenntnis zur Bildung der Persönlichkeit als körperliches und psychisches Individuum. Eine auf tausendfache Untersuchungen gegründete Erfahrung von Kindern aller Intelligenzstufen hat mich zu dem Urteil geführt, daß die Volksschule heute an positiven Kenntnissen viel anstrebt, aber Ungenügendes erreicht; und da drängt sich dem Unbefangenen sofort die Frage auf, ob nicht im Schulpensum eine Konzentration auf einen engeren Kreis von Kenntnissen ausreichte, dafür aber eine Aufgabe stärker in den Vordergrund treten sollte, die Persönlichkeit den Anforderungen des praktischen Lebens besser anzupassen. Dieser Aufgabe kann aber nur ein Lehrer entsprechen, welcher die psychische Individualität des Zöglings mit ihren Anomalien aufzufassen und richtig einzuschätzen vermag.

Zur Technik des freitätigen Klassenunterrichts.

Von Hugo Gaudig.

Wie ein Traum ist mir die Erinnerung an die Zeit, in der ich, dem pädagogischen Zuge meiner Probezeit folgend, im Banne meines pädagogischen Kunsttriebs stand und Lektionen baute; ob mit Geschick oder nicht, sei dahingestellt, jedenfalls mit Lust an solchem architektonischen Tun. Ich erinnere mich sehr wohl, wie mich eine schön schwingende Bewegungslinie entzückte, wie ich mich (Herbartisch zu sprechen) an „letzten Wölbungen“ erfreute, wie ich mich an dem kunstgemäßen Werden der Kunstbauten in den Stunden ergötzte; aber auch, wie es mich verdroß, wenn der Stoff sich dem Bauplan nicht fügte und wenn die Schüler durch ihre Schwerfälligkeit die architektonische Stimmung verdarben.

Daß diese Lust an meinem Kunsthandeln ein grobes Unrecht gegen meine Schüler war, daß der Wert dieses pädagogischen „Schaffens“ sehr niedrig eingeschätzt werden mußte, erkannte ich aber zum Glück, als ich anfing, bei meinem pädagogischen Tun mich grundsätzlich auf den Standpunkt des Schülers zu stellen, der geistig arbeiten lernen sollte. Ich sah nun, wie viel ich in den „Lektionen“ arbeitete, wie wenig meine Schüler; wie wenig funktionelle Übung bei einem Verfahren möglich war, bei dem ich dank dem Frageverfahren für den einzelnen Denkakt meist das Wesentliche selbst leistete und für den Gedankenfortschritt allein verantwortlich war. Mein Tun war bestenfalls ein Handeln *mit* dem Schüler, nicht selten aber auch ein Handeln *vor* dem Schüler.

Das neue große Prinzip der Beziehung zur freien, zur Selbsttätigkeit befreite mich vom Irrtum meiner pädagogischen Jugend; ich stieg vom Thron des künstlerischen Schaffens herab und wurde Helfer der arbeitenden Schüler, der arbeitenden Klasse; Erzieher zur Selbsttätigkeit, zur Eigenarbeit.

Bis vor nicht langer Zeit war nun in meinem pädagogischen Handeln ein Rest stehen geblieben, der mit dem neuen Grundprinzip sich nicht vertrug — der Namensaufruf der Schülerinnen, d. h. also die namentliche Aufforderung der Schülerinnen zu der Arbeit in der jeweiligen Arbeitslage, selbstverständ-

lich zu freitätiger Arbeit. Daß dieser Namensaufruf ein wirksames Mittel der Einwirkung des Lehrers ist, bedarf kaum langer Überlegung. Der Aufruf ist Bitte, Aufforderung, Befehl, jedenfalls eine starke Einwirkung auf den Willen des Schülers; er ist zu beurteilen aus dem Gesamtverhältnis zwischen Lehrer und Schüler: Wille wirkt auf Wille; hinter dem einzelnen Willensakt des Lehrers steht sein Gesamtwollen, hinter seinem Wollen sein Wille, hinter seinem Willen seine Persönlichkeit. In dem Namensaufruf kann der ganze Druck der Persönlichkeit wirksam werden; zumal wenn der Aufruf, vielleicht durch Mienen und Gesten oder kurze Zusätze, vielleicht auch allein durch Stimmstärke, Artikulation, Stimmqualität, „Melodie“ die Stimmung des Lehrers und sein Wollen erkennen läßt.

Der Namensaufruf fordert den Untätigen zur Arbeit, den Säumigen zum Gewinnen des Anschlusses, den Träumer zum Auftauchen aus seiner Traumwelt, den Schüchternen zur Tat auf. Vor allem hat der Lehrer die Möglichkeit, die Arbeit gleichmäßig und jedenfalls so auf die Klasse zu verteilen, daß ein pädagogischer Bestwert erzielt wird. Dieser Bestwert wird erreicht, wenn die Arbeit so gut als möglich besonders der Entwicklung der Denkgesinnung, des Denkwillens, der Denkkraft, der Denkkunst (der Denktechnik), aber auch dem möglichst vorteilhaften Erwerb arbeitenden Wissens dient. Das denkende Subjekt, dessen geistige Kraft und dessen Wissen es zu fördern gilt, ist einerseits die Klasse, andererseits sind es die einzelnen. Nebenher gesagt wirft das Auseinanderfallen dieser beiden „Subjekte“ den Lehrer oft in unbequeme Konflikte. Die Annahme einer prästabilierten Harmonie ist ein schlimmer Irrtum. Der Namensaufruf dient im gewissen Maße auch der Regelung des Zeitmaßes, in dem die Arbeitsvorgänge ablaufen; der Lehrer kann verlangsamen, namentlich aber beschleunigen. Auch im Dienste der Beurteilung der Schüler steht der Namensaufruf; die Lage, zu der die Arbeit der Schüler geführt hat, ist vielleicht eine „fruchtbare Situation“ zur Beurteilung eines bestimmten Schülers; der Lehrer ersieht den diagnostischen Wert der Augenblickslage, den Namensaufruf, und nun kann sich erweisen, ob eine bestimmte Vermutung — der psychologisch eingestellte Lehrer arbeitet ja immer mit Hypothesen — zutreffend war oder nicht. Daß der Namensaufruf das äußere Mittel zur Kontrolle des Fleißes ist, sei nur nebenher erwähnt.

Und doch — trotz dieser und etlicher anderer Werte des Aufrufs muß meines Erachtens die folgerichtig unter dem Prinzip der Freitätigkeit stehende Pädagogik auch den Namensaufruf auszumerzen sich entschließen. Der Hauptgrund ergibt sich von selbst: der Hauptwert des Aufrufs, den wir nannten, ist auch sein Nachteil: er ist eine Einwirkung auf den Willen des Schülers, die der Entwicklung des Denkwillens, der Denkgesinnung, der denkenden Persönlichkeit schädlich ist. Man denke sich den schwachen Schüler, der immer erst zur Tätigkeit oder doch zum Aussprechen des Gedachten aufgerufen werden muß, vielleicht mit einem Aufruf, der ein Drängen und Treiben bedeutet, aus dem er den Zorn heraushört und nahendes Unheil; oder den an sich denkfähigen, aber denkfaulen Schüler oder den schüchternen, den zaghaften Schüler, dem der Mut zum Denken, der Wagemut zum Denkversuch fehlt. Man überlege, was jahrelange Gewöhnung an das starke Reizmittel des Aufrufs für diese Schüler bedeutet. Zu bedauern ist auch, daß ja, wenn der Lehrer den Aufruf handhabt, die Klasse jederzeit unter

einem Druck steht; jeder muß jeden Augenblick gewärtig sein, daß er „daran kommt“, daß ein fremder Wille über ihn, sein Tun und sein Lassen, verfügt. So bedeutet der Aufruf eine Heteronomie, eine Kränkung des Rechts auf Selbstregelung, auf Selbstbestimmung der einzelnen Schüler und der Klasse. Schlimm, wenn der Lehrer den Aufruf bedarf, um die Klasse in der Hand zu haben. Daß ich so für das Selbstbestimmungsrecht der Schüler und Klassen eintrete, hat auch einen nationalen Hintergrund. Ein guter Kenner des Nationalcharakters spricht den Deutschen die Initiative ab; jedenfalls ist für die Denkgewohnheiten des Deutschen ein starker Mangel an Denkinitiative bezeichnend. Um anzufangen im Denken, bedarf er des Fremdantriebs, der Aufforderung oder sonstiger zwangsartigen Einwirkung; man denke z. B. an das klägliche Bild der öffentlichen Versammlungen bei den sog. „Debatten“. Dieser Mangel an Denkinitiative erklärt sich m. E. nicht zum geringsten Teil aus unseren schlechten Schulgewohnheiten. Und noch eins. Auch ein allgemeiner kultureller Gesichtspunkt spricht mir noch gegen den Namensaufruf. Ich hoffe, daß die deutsche Pädagogik endlich den Gedanken aufnimmt, daß die Arbeitsformen der Schule Arbeitsformen des „Lebens“, d. h. solche Arbeitsformen sein müssen, die im Leben (außerhalb der Schule) vorkommen und darum für das Leben wertvoll sind. Die lebensfremdeste Form stellt sich uns im Frage- und Antwortspiel dar. Lebensfremd ist aber auch die Denkarbeit einer Gemeinschaft mit Verwendung des Namenaufrufs. Wo kommt sie vor? Man denke sich den Namenaufruf weg und dann haben wir das Bild einer Gemeinschaft, wie sie das Leben uns überall dort zeigt, wo Menschen miteinander geistig verkehren, wo sie zu geistiger Übung, zu wechselseitigem geistigen Gewinn zusammenkommen. Daß unser geselliger Verkehr so ungünstig, so unlebendig ist, hängt sicher mit davon ab, daß wir viele Jahre erst auf Aufforderung zu denken oder mindestens uns zu äußern gewohnt waren.

Aber man wird Bedenken haben gegen die Ausmerzung des Namensaufrufs. Zunächst ein äußeres. Wie vollzieht sich die Verteilung des Worts? Nicht anders als im Gespräch einer Gemeinschaft. Die Schülerinnen sitzen einander zugekehrt (zyklisch), so daß sie einander sehen können. Gibt eine Schülerin zu erkennen, daß sie sprechen will, so spricht sie, ungehindert von den anderen. Nicht selten kommt es vor, daß mehrere im Eifer zugleich sprechen oder doch zu sprechen beginnen, bis dann die Mehrheit zurücktritt und einer das Wort läßt. Es kann auch sein, daß es zu einem Chorsprechen kommt; für den Lehrer, der zu hören vermag, namentlich Massen, Mengen, Volk zu hören vermag, nicht die uninteressantesten Augenblicke des Arbeitsverlaufs. Je mehr die Klasse sich übrigens auf Selbstregelung ohne Aufruf eingestellt hat, umso weniger kommen Störungen vor; man liest sich von den Lippen ab. Im übrigen — wenn wir „Lebensformen“ wollen, so wollen wir doch auch das Unschulmeisterliche nicht scheuen. Ich habe wenigstens viel Geschmack auch an Augenblicken äußerer Verwirrung, nach denen sich dann der ruhige Ablauf der Arbeit wieder herstellt; die Klasse sei doch einmal Masse, wenn sie nur dann wieder Volk wird.

Aber andere Bedenken werden kommen. Vor allem eins: Wie wird es mit der Entwicklung der Arbeitsenergie der Schwachen? Nun ich hoffe von der Zukunft, daß die deutsche Schule mit dem Prinzip der Rücksicht auf die allzu Schwachen endlich bricht; es muß für jede Schulart scharf ge-

zogene untere Grenzlinien geben, jenseits deren das Recht des Schülers an diese Schule aufhört. Wo aber die Möglichkeit des Mitarbeitens, des Mitfortkommens besteht, da wird es auch ohne Aufruf gehen. Voraussetzung dabei ist allerdings, daß der einzelne Schüler durch die gesamte Gestaltung des Arbeitslebens der Schule auf Selbstkontrolle und Selbstregelung seiner Tätigkeit, wenn ich so sagen soll, auf „Selbststeuerung" eingestellt ist. Vor allem aber muß er sich in der Klasse der Klasse zur Mitarbeit verpflichtet fühlen; er muß sich dauernd zur Teilnahme an der gemeinsamen Arbeit auch ohne Aufruf aufgefordert wissen. Aber werden nicht die hervorragenden Köpfe, wenn sie nicht die Aufforderung des Lehrers erwarten müssen, ihre „Fixigkeit" dazu benutzen, die Arbeit an sich zu reißen und ihre mittleren und schwächeren Arbeitsgenossen mundtot und schließlich geistestot zu machen. Im Leben, wenn es nicht sittlich geregelt ist, trifft man es oft so. Im Klassenleben wäre es gewiß oft so, wenn die Schüler nicht von Anfang zur Energie sittlicher Hemmung erzogen würden. Die sozialethische Gesinnung, zu der sie vom ersten Schultage an erzogen werden, ist stark genug, den Ehrgeiz und die zufahrende Energie zu hemmen. So wenig man bei der Arbeit den Wettstreit der Geister verpönen wird, so wenig wird man eine Gesinnung dulden, die sich in dem Willen, die anderen niederzukonkurrieren, gefällt; so sehr wird man die zarte Gesinnung pflegen, die sich in der Bereitschaft zum Verzicht, zum Zurücktreten offenbart. Indes — es würde nicht genügen, wenn man nur auf den guten Willen der einzelnen Schüler den einzelnen Mitschülern gegenüber angewiesen wäre. Von entscheidender Bedeutung ist hier die Klasse als Klasse. Nur dann kann man den Namensaufruf unbedenklich fallen lassen, wenn die Klasse als Person höherer Ordnung die Tätigkeit der Selbstregelung betätigen kann. Die Klasse als Klasse muß wissen, daß es bei ihrer Arbeit mehr darauf ankommt, den Arbeitsvorgang irgendwie ablaufen zu lassen, die Aufgabe irgendwie zu lösen, daß vielmehr erst dann ein Bestmaß der Arbeitsweise erreicht ist, wenn alle oder doch möglichst viele Arbeitsgenossen dank der aufgewandten Energie vorwärts kommen. Um die Klasse auf diese Selbstbeurteilung einzustellen, mag man sie öfters zur lauten Selbstbeurteilung, zum Selbstwerturteil veranlassen, wobei das Selbsturteil der einzelnen Schüler über sich für das Kollektivurteil die Unterlage bildet. Die Ermahnung zur Achtsamkeit auf die Klasse verursacht allerdings neben den Denkakten, die der sachlichen Arbeit dienen, eine zweite Reihe von Denkakten, aber nach meinen Erfahrungen verläuft die Beobachtung und die Bildung des Urteils über die Klasse leicht neben der Sacharbeit her, ohne ihr viel Energie zu nehmen. Jedenfalls darf ich feststellen, daß sich in oberen Klassen ein deutliches Bewußtsein von dem geistigen Handeln der Klasse und seinem Wert bildet und daß die Klassen, falls sie sich einmal das Ziel gesteckt haben, sich auch als Klassen vorwärts zu bringen, bald fähig sind, Lust und Unlust an ihrer Arbeitsweise zu fühlen, sich auf Besserungen der Arbeitsweise, z. B. auf solche Arbeitsweise einzustellen, von der alle etwas haben, und im Interesse des Gesamtgewinns auch einzelnen Klassengenossen oder einzelnen Gruppen eine bestimmte Stellung zu geben. Gelingt die Erziehung zu einer Arbeit ohne Namensaufruf, so ist ein gut Stück Erziehungsarbeit geleistet, — sowohl in energetischer wie auch in sozialethischer Richtung. Eine Gesinnung und eine Technik ist gewonnen, die sich im Leben überall dort betätigen können, wo

die Volksgenossen zu gemeinsamer Denkarbeit zusammentreffen. Es ist aber jetzt die Zeit da, in der es nicht gilt, daß sich die Volksgenossen durch Vorträge anschulmeistern lassen, sondern daß sie in gemeinsamer Arbeit, im Gefühl, einander zu wechselseitiger Denkförderung verpflichtet zu sein, nach Erkenntnis ringen. So hilft die Schule mit, daß eine geistige Demokratie wird, ohne die eine politische Demokratie ein gefährlicher Schein ist.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Leitsätze zur Schülerauslese. Im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin haben auf Veranlassung des Preußischen Ministeriums mehrere Ausschüsse getagt, die wichtige Fragen der Schulreform für die Reichsschulkonferenz vorbereiten sollten. Der Ausschuß für Schülerauslese ist zu folgenden Ergebnissen gekommen, die dem Minister zur Kenntnis gegeben worden sind.

A. Der Ausschuß erkennt in den nachstehenden Leitsätzen der Herren Stern und Götze beachtenswerte Wege der Schülerauslese an.

1. Leitsätze von Prof. Dr. W. Stern-Hamburg.

Die richtige Zuweisung der Schüler zu den verschiedenen Zweigen der gegliederten Einheitsschule ist eine Aufgabe von größter Wichtigkeit für die künftige berufliche und soziale Gliederung des Volkes und stellt diejenigen, die diese Zuweisung vorzunehmen haben, vor die schwerste Verantwortung. Die Auslese muß sich stützen auf eine Kenntnis der kindlichen Individualitäten nach Fähigkeiten, Interessenrichtungen und Willenseigenschaften. Um diese zu gewinnen, müssen alle verfügbaren Hilfsmittel herangezogen werden.

2. Das Verfahren der Auslese muß ein pädagogisch-psychologisches sein, nicht etwa ein pädagogisches für sich oder ein psychologisches für sich. Es ist nicht angängig, den Lehrern die alleinige Entscheidung anheimzugeben, da sie geneigt sind, mehr nach Kenntnisleistungen als nach den psychischen Fähigkeiten zu urteilen und da sie zu ungleichmäßig in den Maßstäben sind, die sie bei der Auslese anlegen. Ebensowenig genügt eine psychologische Prüfung mit ihren exakt-mechanischen Wertziffern, um das Schicksal der Kinder allein zu bestimmen, insbesondere da der Psychologe sonst keine nähere Kenntnis der Kinder besitzt. Anzustreben ist ein systematisches enges Zusammenarbeiten von Pädagogen und Psychologen und eine gemeinsame Berücksichtigung der Lehrerurteile und der psychologischen Feststellungen bei der Entscheidung über das einzelne Kind. Zugleich ist das Elternhaus in möglichst weitem Umfange heranzuziehen, damit auch das Verhalten des Kindes zu Hause bei der Beurteilung zur Geltung kommt.

3. Das Lehrerurteil ist psychologisch zu vertiefen, und die vom Lehrer gemachten psychologischen Beobachtungen sind der Ausleseinstanz zugänglich zu machen. Hierzu sind Beobachtungsanleitungen zu schaffen, welche die Gesichtspunkte für die Beobachtung liefern und auf die wichtigsten in Betracht kommenden seelischen Funktionen aufmerksam machen. Sehr zu begrüßen ist es, wenn der Lehrer außer der Ausfüllung solcher Beobachtungsbogen auch noch zusammenfassende Charakteristiken der kindlichen Persönlichkeiten zu geben sucht.

4. Die Lehrer der Ausgangsklassen müssen eine Vorauslese auf möglichst breiter Grundlage treffen, damit keinesfalls geeignete Schüler übersehen werden. Die endgültige Auslese ist dann durch eine Kommission zu treffen, die aus Pädagogen und Psychologen besteht. In allen erforderlichen Fällen wird diese Kommission auch psychologische Fähigkeitsprüfungen (Intelligenzprüfungen, Feststellung von Sonderbegabungen) heranziehen; ihre Entscheidung trifft sie auf Grund der Verwertung aller verfügbaren Kennzeichen: der Zeugnisse, der Beobachtungsbogen, der elterlichen Mitteilungen, der psychologischen Prüfungsergebnisse. Bei der Entscheidung sind die Wünsche der Eltern und Schüler nach Möglichkeit zu berücksichtigen.

5. Es besteht die große Gefahr, daß die psychologischen Methoden der Auslese zum Gegenstand eines üblen Dilettantismus gemacht werden und daß hierdurch statt des zu erhoffenden Nutzens Schaden angerichtet wird. Zurzeit sind weder die Methoden genügend geklärt, noch die Menschen genügend psychologisch geschult, als daß, wie es in Österreich versucht wird, bereits

für ein ganzes Land das Verfahren amtlich eingeführt werden könnte. Der Schwierigkeit und Größe der Aufgabe würde es entsprechen, daß für Deutschland ein Ausschuß aus Pädagogen, Psychologen, Ärzten und Sozialpolitikern eingesetzt würde, der die Methoden der Auslese studiert, erprobt und organisiert.

6. Gleichzeitig muß eine ganz andere Schulung der gesamten Lehrerschaft (der Volksschul- und höheren Lehrerschaft) auf dem Gebiete der Kindes- und Jugendpsychologie angestrebt werden. Diese Schulung muß für alle Lehrer den Erfolg haben, daß sie besser als bisher ihre Schüler nach psychologischen Gesichtspunkten beobachten und würdigen können, Beobachtungsbogen gut auszufüllen vermögen usw.; sie muß für eine kleinere Zahl von Lehrkräften weitergehen, so daß diese in den Stand gesetzt werden, an ihrem Schulort die Veranstaltung der Auslese zu organisieren und die Lehrerschaft in die psychologischen Gesichtspunkte des Verfahrens einzuführen, kurz, als „Schulpsychologen" tätig zu sein.

7. Den Schulbehörden muß ein schulpsychologisches Amt angegliedert werden, das in gemeinsamer Arbeit von pädagogischen Praktikern, Psychologen und Schulärzten die Ausleseveranstaltungen des Schulortes organisiert und als neutrale Prüfungsstelle dort entscheidet, wo zwischen Lehrern und Eltern über die Zuweisung eines Kindes zu einer bestimmten Schulgattung keine Einigung erzielt worden ist.

8. Es muß aus Reichs- oder Staatsmitteln dafür gesorgt werden, daß die wissenschaftlichen Vorarbeiten, die zur Begabungsforschung und -prüfung nötig sind, in gut ausgestatteten und mit hinreichenden Arbeitskräften versehenen Instituten für Jugendkunde vorgenommen werden können.

2. Leitsätze von Schulleiter Karl Götze-Hamburg.

1. Die Schülerauslese ist ein pädagogisches Problem.

2. Da sie auf Begabung absieht, d. i. auf die mit dem einzelnen Schüler einmalig gegebenen Anlagen, kann die Schülerauswahl, die darauf eingestellt ist, ob und wie weit die Forderungen eines Lehrplans erfüllt sind, noch nicht als Schülerauslese betrachtet werden.

3. Die Begabung ist als etwas Triebartiges nur aus der Leistung zu erschließen, die dem freien Willen des Einzelnen entspringt; in ihr wirkt der ganze Mensch mit all seinen Kräften.

4. Was die Schule als Ergebnisse zeitigt, wenn sie durch Unterricht alle Schüler gleichmäßig und zwangsläufig mit dem gleichen Lehrstoffe beschäftigt, ist nur dann als Leistung zu werten, wenn der Wille jedes einzelnen in der Leistung seine eigene Art und Weise sich und dem Lehrer deutlich und anschaulich machen kann.

5. Für eine fruchtbare Schülerauslese ist daher die Voraussetzung:

a) daß die Schule als Arbeitsorganisation durch die Art und Mannigfaltigkeit der in ihr und für sie zu vollbringenden Arbeiten dem Schüler die Gelegenheiten schaffe, durch Leistungen die ihm eigene Art und Kraft zum Ausdruck zu bringen;

b) daß die Schule durch die Organisation ihres Gemeinschaftslebens es jedem einzelnen Schüler möglich mache, seine Leistung in einen Kreis verwandter Leistungen zu stellen und damit sich selbst und dem Lehrer das Urteil über ihre Qualität zu schaffen;

c) daß die Schule die erzieherische Macht jeder überlegenen Leistung, die durch ihre Qualität den Führer erweist, in den Plan ihrer Gesamtarbeit einstelle und so durch die Pflege führender Begabungen der Gemeinschaft das Vorbild und Beispiel schaffe.

6. Dann wird neben der bloßen Intelligenz Charakter, Bildungstrieb, Gefühl und der Wille zur Form zur Geltung kommen und das Urteil des Lehrers nicht mehr auf die quantitativen Maßstäbe begrenzen, wie sie die Zeugnisse in ihrem ziffernmäßigen Ausdruck darstellen.

7. Die Charakteristik ist die Form, in der die Schule das Bild zu fassen hat, das sie sich unter Mitwirkung des Hauses von der wachsenden Kraft und den Fähigkeiten des Schülers schafft.

8. Der Lehrer wird diese Aufgabe lösen, wenn für eine Bildung die Forderungen des Qualitativen gegenüber der Massenhaftigkeit der Lehrstoffe, die ihm zur Vermittlung an die Jugend übertragen wurden, sich durchsetzen.

9. Erst dann wird die Schule der schweren Pflicht, jeden Schüler für seinen Bildungsweg zu beraten, gerecht werden können; denn ihre Aufgabe bleibt es, gemeinsam mit den Eltern hierüber zu entscheiden. Inwieweit für zweifelhafte und strittige Fälle an einer neutralen Stelle das Urteil des mit wissenschaftlichen Methoden an den Begabungsproblemen arbeitenden Psychologen einzubeziehen ist, wird der Entwicklung überlassen bleiben müssen.

10. Das starre Schulsystem ist im Sinne einer „beweglichen Front" so zu wandeln, daß dem Schüler die Möglichkeit gegeben ist, auf der ersten Stufe eines höheren Bildungsweges seine

Kräfte und Fähigkeiten aufs neue zu erproben und auch auf späteren Stufen, wenn die Entfaltung der Begabung dahin weist, durch Übergänge auf ihr angemessenere Bildungswege ihre Förderung und Pflege zu sichern.

B. Der Ausschuß ist der Meinung, daß es sich in den vorstehenden Leitsätzen einerseits um Anerkennung des Irrationalen alles Persönlichen, anderseits um den gleichfalls nötigen Versuch, auch an das Persönliche mit ordnenden Gesichtspunkten und Methoden der Beobachtung heranzutreten, handelt. Beide Betrachtungsarten erscheinen ihm gleichberechtigt. Wenn für diese Art der Erfassung des Geistigen im werdenden Menschen bisher die verfeinerten Methoden noch fehlen, so liegt hier nach seiner Ansicht eine große und ungemein fruchtbare Aufgabe der Wissenschaft an den Universitäten vor. Das Zentralinstitut kann dabei mitwirken und — seiner Bestimmung gemäß — zwischen Universität und Schule vermitteln. Es wird empfohlen, den von Professor Stern vorgeschlagenen Ausschuß zur weiteren Bearbeitung der Probleme der Schülerauslese einzusetzen.

C. Der Ausschuß wünscht, es sollten in allen Provinzen geeignete Lehrgänge zur Einführung der Lehrerschaft in die mit der Schülerauslese verknüpften pädagogischen und psychologischen Probleme veranstaltet werden, und empfiehlt, diese Aufgabe dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht zu übertragen.

Das Pädagogisch-psychologische Institut München hat nach dem Beschluß seiner Pflegschaft in diesem Winter die Arbeit in vollem Umfang wiederaufgenommen. Die Vorlesungen gelten den wissenschaftlichen Grundlagen der im Gang befindlichen Umgestaltung des deutschen Erziehungs- und Schulwesens, vor allem der sozialpädagogischen Forderung des Tages. Ihr Hauptgegenstand ist das Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft (Ref. der Leiter des Instituts Prof. Dr. A. Fischer). In dem durch dieses Thema gespannten Rahmen sollen die Voraussetzungen, Aufgaben und Methoden der sozialen Erziehung, der staatsbürgerlichen Schulung, der moralischen Bildung behandelt werden. Gleichlaufend mit dieser sozialpädagogischen Reihe wird eine zweite, mit praktischen Anleitungen verbundene, die Frage der Schülerauslese behandeln, die durch organisatorische Änderungen in unserem Schulwesen während der letzten Jahre, durch Einrichtung sog. Begabtenschulen oder Begabtenklassen in einigen Großstädten und durch eine auf den planmäßigen Ausbau solcher Schöpfungen zielende Bewegung vordringlich geworden ist. In einer dritten Reihe wird die Tragweite der inzwischen erlassenen Schulgesetze bzw. Schulnotgesetze untersucht werden. Vor allem scheint die Auswirkung der Bildungsparagraphen der neuen Reichsverfassung die höchste Aufmerksamkeit der Lehrerschaft sowohl zu erheischen wie zu verdienen. Es hängt mehr oder minder das Ganze der zukünftigen Gestaltung der öffentlichen Erziehung und im Zusammenhang damit auch der Geist der Erziehung davon ab, daß bis zur Einberufung der Reichsschulkonferenz eine sachliche Klärung der Meinungen in den großen Organisationen der Berufserzieher erreicht wird. Die Fragen der Lehrerbildung, die Schöpfung eines vierten Typs der höheren Schule, die Umgestaltung der Schulleitung, die Ausgestaltung der Schulpflege, die Probleme der religiösen Erziehung und des Verhältnisses der Erziehungsmächte sind Aufgaben, die nicht ohne grundsätzliche Bearbeitung der heute noch scheinbar unversöhnlichen Gegensätze der pädagogischen und schulpolitischen Richtungen gelöst werden dürfen. Wenn es nicht gelingt, die Fachleute zur Führung in diesen Fragen zusammenzufassen, wird auch die Zukunft mit den Fehlern belastet bleiben, die durch den Einbruch rein parteipolitischer Mächte und Gesichtspunkte die Notge-

setzgebung aus der Zeit des deutschen Staatsumsturzes und Bürgerkrieges unheilvoll bestimmen.

Wie sich die weitere Zukunft des Instituts gestaltet, ist nicht abzusehen. Sehr viel wird davon abhängen, welche endgültige Auswirkung den in der neuen Reichsverfassung enthaltenen Direktiven durch die Reichsschulkonferenz gesichert wird. Die Verfassung spricht – etwas verschleiert — davon, daß alle Lehrer, gleichgültig ob sie später an Volksschulen, Fach- und Fortbildungsschulen, an Mittelschulen im norddeutschen Sinn oder an höheren Lehranstalten wirken wollen und werden, ob sie wissenschaftliche oder technische Lehrer werden, ihre allgemeine Vorbildung an einer der höheren Schulen suchen müssen, und daß auch ihre erziehungsberufliche Ausbildung angenähert, vereinigt werden soll. Die strenge Folgerung dieses Standpunkts wäre die Aufhebung der vielfach als Sackgasse empfundenen Sonderanstalten für die Volksschullehrerbildung. Weit weniger einheitlich sind die Meinungen über das, was an Stelle der bisherigen Lehrerbildung zu treten hätte. Zwischen der Überweisung der pädagogischen Berufsbildung an die bestehenden Hochschulen (sog. pädag. Fakultäten), der Idee einer selbständigen Bildnerhochschule (pädag. Akademie), einer Teilung der theoretischen (den Hochschulen zuzuweisenden) und praktischen (der Pädagogiken mit Übungsschule verbleibenden) Seite der Ausbildung, einem reformierten und anders benannten Lehrerseminar schwanken die Wünsche und Vorschläge noch bedenklich hin und her. Ich kann nicht finden, daß in den Motivationen irgendein neuer Gesichtspunkt bisher geltend gemacht wurde; es sind dieselben Forderungen und Widerstände, die gleichen Interessengruppen, die vor dem Krieg die Erörterung dieser Fragen beherrscht haben. Man glaubt noch immer, zu einer sozusagen allen beweisbaren Verständigung kommen zu können, und man hält vor allem daran fest, daß die Organisation einheitlich und gleichheitlich erfolgen müsse, während es doch keinem Zweifel unterliegt, daß aller praktische Fortschritt nur dadurch kam, daß man dem einen oder anderen Führer die Freiheit des organisatorischen Versuchs einräumte, und daß die Verwickeltheit der örtlichen, kulturellen und ethischen Verhältnisse die versuchsweise Erprobung mehrerer Lösungen billig erscheinen läßt, bis der deutsche Einheitsstaat tatsächlich ersteht, nicht auf die bloße Zentralisation und Gleichheitlichkeit der Verwaltung beschränkt bleibt. Je nach der Lösung, die diese schwebenden Fragen finden, wird das Pädag.-psychologische Institut München als Stätte der Fortbildung entbehrlicher oder notwendiger werden. Ein hochschulreifer Lehrerstand, der ohne Schwierigkeiten und ohne rechtliche Beschränkung an allen Veranstaltungen der Universitäten teilnehmen kann, wird im allgemeinen auch dort seine wissenschaftliche Fortbildung suchen; für seine praktische Verbesserung wird der Besuch bei führenden Kollegen, in Musteranstalten oder in anderen Ländern auch in Zukunft der richtigere Weg bleiben. Nimmt die Entwicklung der Dinge bei uns diese Wendung, so wird das Institut allmählich sein Vorlesungswesen abbauen dürfen, obschon die beweglichere Arbeitsfähigkeit privater Veranstaltungen auch in Zukunft als Fortbildungsstätte nicht ganz überflüssig erscheint. Im allgemeinen wird es freilich mit der Lehrerfortbildung gehen wie mit der ärztlichen oder derjenigen der Oberlehrer: sie wird sich an den Hochschulen einbürgern. Treiben innere und äußere politische Kräfte die Entwicklung in andere Bah-

nen, so können Einrichtungen wie das Pädag.-psychologische Institut in Zukunft noch nötiger und ersprießlicher werden, als sie es in der Vergangenheit waren.

Als Stätten und Gemeinschaften der erziehungswissenschaftlichen Forschung werden die Institute auch in Zukunft Aufgaben und Daseinsrecht genug haben. Für München handelt es sich darum, nach dieser Seite den unterbrochnen Ausbau zu fördern. Die Hilfsmittel sind bescheiden; nur die pädagogische Bücherei ist auf bemerkenswerter Höhe und für die pädagogische Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts den großen öffentlichen Bibliotheken ebenwertig. Dagegen sind die Sammlungen und das Instrumentarium immer noch in den Anfängen, bei der Entwertung des Geldes mit den sehr bescheidenen Mitteln auch nur ganz allmählich weiter zu entwickeln. Die Leitung hat sich deshalb dazu entschlossen, den Nachdruck allmählich auf die wissenschaftliche Arbeit hinüberzuleiten. Diesem Zweck sollen vor allem größere Anschaffungen dienen, ein ständiges psychologisches Praktikum für Pädagogen (geleitet von dem Institutsassistenten Lehrer A. Huth) und regelmäßige Seminarsitzungen. Auf diesem Wege besteht Hoffnung, eine größere Anzahl von hinlänglich begabten, interessierten und geschulten Mitarbeitern heranzuziehen und ihnen die Hilfsmittel für selbständige wissenschaftliche Arbeiten zur Verfügung zu stellen.

In mancher Hinsicht bedeutet die Lage, in der sich das Institut jetzt befindet, einen Anfang von neuem. Die aufsteigende Entwicklung ist durch die Kriegsjahre abgebrochen worden. Allerdings hat die Tätigkeit in den Jahren 1915 bis 1919 nicht ganz geruht, aber ihre Voraussetzungen waren gegenüber der Friedenszeit so tiefgreifend verändert, daß sie mehr als Notbehelf gewertet werden muß. Regelmäßig Vorlesungen abzuhalten, war während des Krieges unmöglich; seit Mai 1915 waren die von der Stadt überlassenen Räume wieder für Kriegswohlfahrtszwecke angefordert und benutzt; die Lehrkräfte standen bei der Fahne oder waren mit Kriegsarbeit so überlastet, daß auf eine ersprießliche Teilnahme nicht zu hoffen war. Vor allem aber muß doch festgestellt werden, daß die Gedanken und Sorgen anderen Dingen zugewandt waren als der theoretischen Besinnung. Auch in dem Jahr nach dem deutschen Staatsumsturz haben die politischen und wirtschaftlichen Zustände in München die Aufnahme der Arbeit unrätlich erscheinen lassen. Das Institut beschränkte sich während der Kriegsjahre darauf, in Einzelvorträgen zu den großen Tagesfragen Stellung zu nehmen. So wurden wiederholt behandelt: „Der Einfluß des Krieges auf die Schulbahnentwicklung der jüngeren Kinder“; „Die Kriegszeit im Erlebnis der Kinder und in der Arbeit der Schule“; „Die Anforderungen an die leibliche Ertüchtigung“. Ebenso wurden die nach und nach auftauchenden Fragen der Schulreform einzeln durchgesprochen. Eine größere Veranstaltung wurde in der Zeit vom 14. Mai bis 2. Juni 1917 durchgeführt. Es handelte sich darum, die Schädigungen der seelischen und schulischen Entwicklung unserer Jugend durch die Einflüsse der Kriegszeit genauer zu erkennen und die Gegenmaßnahmen vom Standpunkt der pädagogischen Idee aus zu überprüfen. Die Jugendschutzgesetzgebung der militärischen Befehlsstellen wie die Durchführung dieser Erlässe scheinen vom Standpunkt der Erziehung aus gleichermaßen veränderungsbedürftig. Das Institut behandelte deshalb die Frage des Jugendschutzes in Krieg und Frieden.

Die Bedeutung, die den Verhandlungen dieser Konferenz beigemessen wurde, veranlaßte das Institut, die ganze Frage weiter zu verfolgen und insbesondere in Fühlung mit den einschlägigen Ämtern der Frage nachzugehen, wie der berechtigte Kern der Jugendschutzgesetzgebung aus dem vielgestaltigen Kriegsgesetzgebungswerk heraus gelöst und für die Nachkriegszeit fruchtbar gemacht werden könnte. In einer umfangreichen Veröffentlichung: „Die Zukunft des Jugendschutzes“ [1]) sind die Ergebnisse zusammengefaßt worden.

Von den wissenschaftlichen Arbeiten des Institutes wurden einige abgeschlossen und publiziert, andere weitergeführt. Ich hebe hervor:

A. Huth: Die Entwicklung des Nebensatzes in der Kindersprache (Zeitschrift für pädagogische Psychologie).

F. X. Schönhuber: Das Kinoproblem im Lichte von Schülerantworten (Beihefte der Zeitschrift: Die Lehrerfortbildung).

Elisabeth Cosack: Die staatsbürgerlichen Vorstellungen der weiblichen Jugendlichen (wird als gesondertes Buch in nächster Zeit erscheinen).

Michael Ruland: Die Entwicklung des sittlichen Bewußtseins in den Jugendjahren).

München. Aloys Fischer.

Das pädagogische Seminar der Universität Tübingen. 1. Als im Herbst 1910 das Extraordinariat für Pädagogik dem Unterzeichneten in der Form eines Lehrauftrages übertragen wurde, war im Etat auch der Betrag von 1500 Mk. pro Semester vorgesehen zur Bestreitung der sachlichen Bedürfnisse. Vorhanden war für das künftige Seminar weder ein besonderer Raum noch irgendein Buch. Durch das Entgegenkommen der Vorstände des philosophischen Seminars war es möglich, die neu zu errichtende Bibliothek in den Räumen des philosophischen Seminars unterzubringen. Außerdem überließen sie das bisherige Dozentenzimmer dem pädagogischen Seminar zur Einrichtung eines Versuchszimmers und machten ein bisher unbenutztes Zimmer neben dem Bibliotheksraum zum Dozentenzimmer. Der Weg zu dem früheren Dozentenzimmer, einem geräumigen, hellen Eckzimmer im alten Klinikum, führte durch einen kleinen Vorraum, der der Kleiderablage diente; an das Eckzimmer schloß sich ein kleinerer, offiziell nicht benutzter Raum, eine ehemalige Küche, an und an diese eine noch etwas kleinere Rumpelkammer, die vom Diener zur Holzaufbewahrung verwendet wurde, weil diesen Raum bisher niemand benötigt hatte. So ergaben sich vier Räume zur Einrichtung des pädagogisch-psychologischen Instituts. In diesem sind die Hilfsmittel für den pädagogisch-psychologischen Unterricht und für die Versuche untergebracht. Zu diesem Zweck mußten zu den zwei eingebauten Wandschränken und zwei alten Regalen zwei Apparatenschränke angeschafft werden. In einem dieser Schränke befindet sich übrigens das dem philosophischen Seminar gehörige Instrumentarium zu psychologischen Übungen, zu dessen Anschaffung Herr Prof. Groos die Mittel beigesteuert hat. Den rein psychologischen Übungen stehen auch die technischen Hilfsmittel des pädagogischen Seminars zur Verfügung, ebenso dem pädagogischen Seminar

[1]) In der Schriftenfolge: „Das neue Deutschland in Erziehung und Unterricht“ Heft 5. Leipzig 1918, Veit u. Comp. 195 S.

das Instrumentarium des philosophischen Seminars; ein besonderes psychologisches Institut hat die Universität Tübingen an der philosophischen Fakultät nicht. Das Dozentenzimmer, jetzt zugleich Bibliotheksraum, das Lesezimmer und ein kleinerer Hörsaal mit etwa 40 Sitzen werden von beiden Seminaren gemeinsam benutzt.

2. Die vier obengenannten Arbeitszimmer des pädagogisch-psychologischen Instituts wurden 1911 und 1912 eingerichtet. In jedem befinden sich zwei Steckdosen zur Abnahme von Licht- und Arbeitsstrom, dazu ein Starkstromanschluß für Projektionsapparate. Daneben hat das Institut noch eine Schwachstromanlage, bestehend aus einer 24zelligen Akkumulatorenbatterie zur Bedienung der Präzisionsapparate mit elektrischer Kraft. In jedem Zimmer enden 2 mal 13 Drähte in Polklemmen zu diesem Zweck; es kann also jedes Zimmer leicht mit jedem andern verbunden werden. Leider konnte der kleine Hörsaal bis jetzt noch nicht als Übungssaal in das System der Stromanlagen einbezogen werden, da er noch nicht dem pädagogischen Seminar allein zur Verfügung gestellt werden kann. Außerdem befindet sich in der Nähe kein für psychologische Demonstrationen besonders eingerichteter Hörsaal.

3. Die Bücherei sucht möglichst dem gesamten Gebiet der Erziehungswissenschaft gerecht zu werden mit besonderer Betonung des psychologischen; sie weist folgende dem Umfange nach ungleiche Abteilungen auf: Geschichte der Pädagogik — Organisation und Verwaltung — Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik — Systematische Pädagogik und allgemeine Didaktik — Heilpädagogik — Charakterbildung — Staatsbürgerliche Erziehung — Arbeitsschule — Jugendprobleme — Volksbildungsfragen — Berufsbildung — Methodenlehre — Religionsunterricht — Kunstunterricht — Deutschunterricht — Geschichtsunterricht — Fremdsprachlicher Unterricht — Geographieunterricht — Mathematischer und naturwissenschaftlicher Unterricht — Reformfragen. Natürlich kann in jeder Abteilung nur das allerwichtigste oder notwendig gebrauchte berücksichtigt werden — oft das nicht einmal, da seit 1913 der Staatszuschuß zu den Einnahmen aus den Seminargebühren nur 300 Mk. beträgt für den gesamten Aufwand des Seminars.

An die Bücherei ist eine Sammlung alter Schulbücher angeschlossen, die zumeist dem Seminar von einzelnen Schulen gelegentlich der Erneuerung ihrer Büchereien in dankenswerter Weise zur Verfügung gestellt wurden; sie bilden ein wertvolles Material für die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in Württemberg und reichen bisweilen bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts zurück.

An Zeitschriften liegen auf: Pädagogische Blätter (Geschenk des Herausgebers); Deutsche Schule, Deutsche Lehrerzeitung (beide Geschenk des deutschen Lehrervereins); Die Lehrerfortbildung; Monatsheft für päd. Reform; Pharus (V[1]); Der Säemann; Die Sonde (n[2]); Neue Bahnen (n); Der Schulfreund; Die Volksschule; Die Neue Erziehung; Pädag. Zentralblatt; Die südwestdeutschen Schulblätter; Volksbildungsarchiv (n); Die deutsche Volkshochschule; Das Volksbildungsblatt für Württemberg und Hessen (Geschenk des Vereins zur Förderung der Volksbildung in Württemberg): Freideutsche Jugend (V); Zeitschrift für pädagogische Psychologie; Zeitschrift für Kinder-

[1]) V = Eigentum des Vorstandes.

[2]) n bedeutet: nur die Jahrgänge vor 1913: Grund vgl. oben im Text.

forschung (n); Zeitschrift für angew. Psychologie (n); Die Experimentelle Pädagogik; Pädagogische Monographien; Archiv für Pädagogik; Wissenschaftl. Beiträge zur Pädagogik u. Psychologie; Pädagogisch-psychologische Arbeiten; Pädagogisch-psychologische Studien; Pädagogical Seminaryn; Journal of educ. Psychology (bis 1916); Psychol. Studien (n); Archiv für d. ges. Psychol. (n); Zeitschr. f. Psychologie (n); Archives de Psychologie (n); L'année psychologique (n); The British Journal of Psychology (V, bis 1914); Zeitschrift für Hochschulpädagogik (V); Akademische Rundschau (V); Die Arbeitsschule. Bei der Anschaffung wurde, abgesehen vom unmittelbaren Bedarf im Seminar, besonders das berücksichtigt, was in der Universitätsbibliothek nicht vorhanden war; die Zeitschriften für das Gymnasialwesen, für die Studienschulen überhaupt, für die verschiedenen Unterrichtsfächer der höheren Schulen u. a. besitzt die Universitätsbibliothek.

4. Eine Lehrmittelsammlung, unerläßlich für die Vorlesungen über die Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer, besitzt das Seminar leider noch nicht; jedoch besteht Aussicht, daß es jetzt eine solche bekommt.

5. Die technischen Hilfsmittel des pädagogisch-psychologischen Instituts gliedern sich in drei Gruppen: Tafeln (Kurven und Übersichten), zur Veranschaulichung; Apparate zu Demonstrationen, zu Übungen und Untersuchungen; Teste, Versuchsanweisungen und Fragebogen zu Übungen und zu Feststellungen. Bei der Anschaffung von Apparaten mußte sich das Seminar äußerst beschränken; doch konnten, da das Kultusministerium 1915 nochmals einen Sonderzuschuß von 3150 Mk. bewilligte (heute wäre wohl mindestens das Fünffache für die gleiche Anschaffung nötig), die wichtigsten Apparate zur Untersuchung der Sinnesempfindlichkeit, der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses, der Assoziation und des Denkens, der Gefühls- und Willensreaktionen u. a. in den Besitz des Instituts übernommen werden. Das Institut besitzt jetzt aber auch die meisten in der Eignungs- (Begabungs- und Berufs-)forschung, psychologischen Diagnostik und Schulpraxis verwendbaren Teste, Versuchsverfahren und Fragebogen. Durch Unterstützung des Vereins zur Förderung der Begabten in Stuttgart war es Herrn cand. päd. Hermann während der Ferien zwei Monate lang möglich, sich der Ausarbeitung der Teste zum Versuchsgebrauch nach den Entwürfen des Vorstandes zu widmen, so daß an der Hand einer solchen Anweisung jeder mit genügender allgemeiner Versuchsübung die Feststellung im einzelnen Fall durchführen kann. Bei dieser Gelegenheit sei auch dankbar der Förderung dieser Arbeit durch Herrn Dr. Lipmann gedacht, indem er Testmaterialien aus dem Institut für angewandte Psychologie dem Seminar zeitweilig überließ. Die Sammlung wird fortgesetzt und ergänzt, außerdem ausgedehnt auf das gesamte Gebiet der pädagogischen Psychologie; denn zum weitern Ausbau der in den ersten Ansätzen vorhandenen, noch nicht offiziell angezeigten pädagogischen „Klinik“ ist diese Sammlung unerläßlich.

6. Von Anfang an stellte sich das Seminar auf Sammlung von Versuchsmaterialien, statistischen Daten und jugendlichen Erzeugnissen ein. So steht ihm ein außerordentlich wertvolles Material aus einer systematischen Untersuchung an je zwei Klassen aller Stufen der verschiedenen Züge des Mannheimer Schulsystems zur Verfügung über Schreibgeschwindigkeit, Aufmerksamkeitsumfang, Aufmerksamkeitskonzentration, freie und gebundene Reproduktion, Erlernen und dauerndes Behalten, Kombinationsfähigkeit, Aus-

sagefähigkeit, Ausdrucksfähigkeit im Erzählungs-, Erlebnis- und Sachaufsatz, Fähigkeit zum Zeichnen eines Einzelgegenstandes und einer verwickelten Situation aus dem Gedächtnis sowie der menschlichen Gestalt nach Natur, endlich über Vorbilder und Berufswünsche. Das Material entstammt noch Friedensverhältnissen (1911) und konnte infolge des Krieges leider noch nicht ganz ausgewertet werden. Über die Fähigkeit zum beschreibenden und begründenden Ausdruck ist Material vorhanden von der Gmünder Volks- und Mädchenrealschule (vom 8. bis 16. Lebensjahr) aus dem Jahre 1915; von systematisch durchgeführten Aufsatzversuchen auch aus der Tübinger Volksschule; ebenso Material über Rechenfertigkeit und über Schlüsse vom 8. bis 16. Lebensjahr aus den Schulen beider Orte. Außerdem hat es noch Versuchsaufsätze von Schulklassen anderer Orte und Material von Einzelfällen, die stark vom Durchschnitt abweichen (abnorm schlechte Orthographie bei mittlerer Begabung, geringe Rechenfähigkeit u. dergl.). Dazu kommt noch eine Sammlung von Zensuren aus dem Jahre 1912 von den 22 Klassen der Tübinger Volksschule zur wissenschaftlichen Verwertung eigens hergestellt davon sind die Korrelationen zwischen den einzelnen Zensurgebieten berechnet (sie werden, wie manches, was infolge des Krieges zurückgestellt werden mußte, binnen kurzem veröffentlicht werden).

7. Eine Versuchsschule oder besser: eine Schule, eingestellt auf die Zwecke der pädagogischen Forschung (der Name Übungsschule ist nicht bezeichnend, wenn auch vielleicht für die Öffentlichkeit zweckmäßig), wie sie vom Vorstand schon 1912 in einem Vortrag gefordert wurde[1]), besitzt das Seminar noch nicht. Der Vorstand hatte von Anfang an die Erlaubnis, in sämtlichen Schulen zu hospitieren, wenn die betr. Lehrer damit einverstanden waren. Durch das Entgegenkommen der Tübinger Volksschule ist es indessen möglich, dort in beschränktem Umfange Erhebungen sowie psychologische Einzel- und Klassenversuche durchzuführen; auch die Oberrealschule hat neuerdings die Erlaubnis hierzu erteilt — die Einwilligung des Klassenlehrers natürlich vorausgesetzt. Weiter konnten schon Lehrproben mit Vorbilds-, Versuchs- oder Demonstrationscharakter in der Volksschule abgehalten werden. Dem Vorschlag des Vorstandes, für jede Klasse alle 14 Tage oder für je eine Klasse der sieben Knabenschuljahre wöchentlich eine Freistunde zum beliebigen Gebrauch anzusetzen und diese dann dem Seminar zur Verfügung zu stellen, verhielt sich der Konvent jedoch ablehnend, trotzdem die Oberschulbehörde geneigt war, zuzustimmen. Ich habe den Vorschlag hier mitgeteilt, weil er, wie ich glaube, einen Weg enthält, um einen vorläufigen Ersatz zu schaffen für die noch nicht vorhandene Versuchsschule; wesentliche Ausgaben erfordert er nicht, nur ein wenig guten Willen.

8. Der pädagogische Unterricht umfaßt vier Hauptvorlesungen (Geschichte der pädagogischen Ideen und des Bildungswesens, Päd. Psychologie [Jugendkunde u. exp. Pädagogik], Bildungswerte und Bildungsideale und Systematische Erziehungs- und Unterrichtslehre)[2]), ferner kleinere Vorlesungen

1) Vgl. den Aufsatz: Welche Einrichtungen sind zum Betrieb der Pädagogik an der Universität nötig? im 3. Jahrbuch der päd. Zentrale des deutschen Lehrervereins. 1913.

2) Für richtig halte ich noch eine ausgedehntere vergleichende Behandlung des „Bildungswesens der Kulturländer der Gegenwart“; bis jetzt habe ich die Vorlesung noch nicht gehalten; die genaueren Unterlagen dazu sind auch noch nicht klar und leicht zugänglich hergestellt.

(Über mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht; neusprachlichen Unterricht; Geschichtsunterricht; Jugendprobleme; Freie Volksbildung; Begabungsforschung; Berufspsychologie und Berufsberatung; Heilpädagogik; Reformfragen u. a.) und die Übungen des pädagogischen Seminars; sie schließen sich an den so umschriebenen Gedankenkreis an und behandeln irgendeinen Ausschnitt daraus. Eine Aufzählung der bisher in den Übungen behandelten Gegenstände gibt am raschesten ein Bild: Schleiermachers Pädagogik, O. Willmanns Didaktik; die Arbeitsschulbewegung; zur Sozialpädagogik; Fragen der sittlichen Bildung; über Bildungswerte; über Bildungsideale; Wert und Arbeitsformen des naturwissenschaftlichen Unterrichts im Anschluß an Kerschensteiner; das Wesen der Erziehungswissenschaft; zur Psychologie der Erziehung und des Unterrichts; zur Psychologie der sprachlichen Unterrichtsfächer; zur experimentellen Pädagogik und Didaktik; über Entwicklung des Denkens beim Jugendlichen; über Entwicklung des sittlichen Bewußtseins; über Analyse der zeichnerischen Tätigkeit; über Aussage- und Aufsatzversuche; zur Individualitätsforschung; zur Begabungsforschung. Häufig war es nötig, die Übungen zu teilen in solche für Anfänger und in solche für Fortgeschrittene; auch mit der Organisation eines pädagogisch-psychologischen Praktikums wurde begonnen. Darauf wird Rücksicht genommen, daß in jedem Semester wenigstens in einer Vorlesung oder einer Übung psychologische Fragen der Erziehungswissenschaft im Zusammenhang behandelt werden.

Bei dem Plan der Vorlesungen und Übungen ist zu beachten, daß als Teilnehmer in erster Linie die Kandidaten des höheren Volksschuldienstes, (künftige Rektoren, Bezirksschulaufseher, Seminaroberlehrer und Seminarprofessoren) in Betracht kommen; sie haben am Schluß ihres Studiums eine schriftliche (zwei Klausurarbeiten) und mündliche Prüfung in Pädagogik abzulegen und in einer Lehrprobe ihre Befähigung für den wissensch. Unterricht zu erweisen (Berichterstatter sind dabei der Vorstand des pädagogischen Seminars und zwei Vertreter der Behörde). Außerdem werden die Kandidaten in Philosophie, Schulgesetzeskunde und in zwei Wahlfächern geprüft. Gleichwohl sind die Vorlesungen und Übungen zugleich auf den Unterricht an den Studienschulen eingestellt, die didaktischen naturgemäß fast ausschließlich.[1])

Die pädagogische Ausbildung der Kandidaten für die Studienschulen liegt im wesentlichen jenseits des Universitätsstudiums; sie brauchen weder eine Vorlesung noch eine Übung in Pädagogik zu besuchen. Zur ausgedehnten aktiven Mitarbeit bei Übungen haben sie auch zu wenig Zeit, da sie durch ihre Fachstudien sehr reichlich in Anspruch genommen sind. Außerdem herrscht in den Kreisen der Lehrer an höheren Schulen Württembergs noch die Meinung vor, daß zur Ausübung des Lehr- und Erzieherberufes an den Studienschulen ein gründliches Fachwissen genüge, sehr zum Schaden des pädagogischen Denkens und der gesamten pädagogischen Einstellung der Lehrer an den Studienschulen.

Eine gewisse Einbuße erleidet das erziehungswissenschaftliche Studium der Kandidaten des höheren Volksschuldienstes durch die Kürze der Studienzeit (5 Semester). Gediegene erziehungswissenschaftliche Arbeit setzt eine gewisse Ausbildung des wissenschaftlichen Bewußtseins überhaupt voraus-

[1]) Nach den Erfahrungen der letzten Zeit scheint mir eine gesonderte systematische Behandlung der Volksschuldidaktik im Rahmen des obigen Vorlesungsplanes dringend wünschenswert zu sein; ich gedenke dem auch in den kommenden Semestern Rechnung zu tragen.

dazu eine gute Dosis allgemeinpsychologischer und philosophischer Schulung. Unter den gegebenen Verhältnissen läßt sich darum wissenschaftlich Taugliches noch am ehesten in pädagogisch-psychologischen Einzeluntersuchungen erreichen. Außerdem hängen die Fragen des Aufbaus der Bildungswerte und Bildungsideale, der Wert- und Idealverwirklichung in der Luft, wenn ihnen der psychologische Unterbau fehlt; die bloß kulturgeschichtlich-philosophische oder abstrakt-klassifizierende Betrachtung umspannt nicht das Ganze. Fragen der Schulorganisation setzen zu ihrer fruchtbaren selbständigen Behandlung eine größere Lebensreife und größere Erfahrung voraus, als sie Studierende im allgemeinen besitzen können. Für Untersuchungen aus dem Gebiet der Methodik fehlt die wichtigste Vorbedingung: eine Versuchsschule. Gegenüber diesen Fragen kann für den Studierenden im allgemeinen nur der historische und soziologische Gegenstand in Betracht kommen. In all dem ist die bisherige Vorherrschaft der pädagogischen Psychologie in der Forschungsarbeit des pädagogischen Seminars begründet, nicht etwa in einem Glauben oder Vorurteil, es gebe bloß psychologische oder experimentelle Fragestellungen in der Erziehungswissenschaft. [1]) Zu beachten ist auch, daß Pädagogik an der Universität Tübingen bisher nicht Promotionsfach war und auch jetzt nur mit einer Arbeit aus dem pädagogischen Seminar in Philosophie promoviert werden kann, d. h. der Kandidat wird in der mündlichen Prüfung, abgesehen von den beiden Wahlfächern, in Pädagogik und in Philosophie, also von zwei Berichterstattern, geprüft. Reifezeugnis einer deutschen Studienschule ist für die Zulassung zur Promotion Voraussetzung.

Eine Erweiterung des Aufgabenkreises ist dem Seminar dadurch möglich, daß ehemalige Schüler oder erziehungswissenschaftlich interessierte Lehrer mit dem Seminar in Verbindung treten; dadurch ist die Inangriffnahme besonderer Unterrichtsfragen möglich, die zu ihrer Lösung Untersuchungen im Klassenunterricht nötig machen.

9. Was in bezug auf die Teilnehmer des pädagogischen Seminars und die äußeren Voraussetzungen gesagt wurde, ist nicht ohne Einfluß auf die wissenschaftlichen Arbeiten des Seminars geblieben. Die selbständigen Untersuchungen, meist aus den Übungen herausgewachsen, bedeuten im Großen und Ganzen für den Leiter immer ein Arbeiten unter erschwerten Bedingungen gegenüber den Arbeitsverhältnissen damit ungefähr vergleichbarer Institute oder Seminare, etwa der psychologischen. Dazu kam der Krieg, der die Teilnehmer und dann auch den Vorstand zu andern Aufgaben rief. Was während des Krieges erschienen ist, war vielfach vor dem Krieg durchgeführt und teilweise abgeschlossen. Einige Untersuchungen (über Empfindlichkeit für Farben, die Entwicklung der Sprechsprache des Schulkindes, die Entwicklung der Zähl- und Rechenoperationen im vorschulpflichtigen Alter, die äußeren Arbeitsformen des Unterrichts, die Entwicklung des geschichtlichen Bewußtseins, die Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts, sprachliche Begabung, Entwicklung des funktionalen Denkens, mathematische Begabung u. a., die eingeleitet waren, mußten aufgegeben werden und konnten erst jetzt im Laufe dieses Jahres wieder in Angriff genommen werden. Der Kampf um den Bestand unseres Vaterlandes und gegen seine Not hat auch unter den Mitgliedern

[1]) Vgl. meine leitsatzmäßigen Ausführungen zur pädagogischen Konferenz des preußischen Kultusministeriums im Mai 1918 im folgenden Heft dieser Zeitschrift; außerdem den oben gegebenen Vorlesungsplan.

des Seminars, die an bestimmten Fragen selbständig arbeiteten, große Opfer gefordert; es sind dies E. Wolf, Fr. Keitel, E. Wittlinger, E. Schmidt und K. Köhn; ihre Untersuchungen werden, soweit es möglich ist, im Laufe des kommenden Jahres veröffentlicht werden. Die bisher vorgelegten Arbeiten des Seminars sind aus der folgenden Zusammenstellung zu ersehen; sie sind der Zeit nach geordnet.

1. G. Deuchler, Zur Frage der Akademisierung der Pädagogik. Zeitschr. f. päd. Psychol. Bd. 11 (1910), S. 561—68.

2. G. Deuchler, Zur Theorie der differenzierten Schulsysteme. Arbeiten des Bundes für Schulreform 5 (1912), S. 48—68.

3. G. Deuchler, Psychologische Vorfragen des ersten Rechenunterrichts. Zeitschr. f. päd. Psychol. Bd. 13 (1912), S. 36—52.

4. Fr. Keitel, Zur Methodik der Ornamentierversuche. Zeitschr. f. päd. Psychol. Bd. 13 (1912), S. 394 - 396.

5. G. Deuchler, Welche Einrichtungen sind zum Betrieb der Pädagogik an der Universität nötig? 3. Jahrb. der päd. Zentrale d. deutschen Lehrervereins, (1913), S. 322—36.

6. G Deuchler, Päd. Psychologie in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart; Handwörterbuch herausg. v. Fr. Schiele und L. Zscharnack (1913).

7. G. Deuchler, Zur Morphologie und Psychologie der Schularbeit. Zeitschr. f. päd. Psychologie Bd. 14 (1913), S. 80—90.

8. G. Deuchler, Über absolute und relative Streuungswerte in der psychol. Forschung. Zeitschrift f. päd. Psychologie Bd. 14 (1913), S. 505—20.

9. Gassmann u. Schmidt, Der sprachliche Auffassungsumfang beim Schulkind. Wissenschaftliche Beiträge zur Pädagogik und Psychologie. 1913, Heft 1, 133 S.

10. Gassmann u. Schmidt, Die Fehlererscheinungen beim Nachsprechen von Sätzen. Ebenda 1913, Heft 2, 288 S.

11. Gassmann u. Schmidt, Das Nachsprechen von Sätzen in seiner Beziehung zur Begabung. Ebenda 1913, Heft 3, 101 S.

12. Karl Schäfer, Beiträge zur Kinderforschung, insbesondere zur Erforschung d. kindl. Sprache. Ebenda 1913, Heft 4, S. 87—119.

13. G. Deuchler, Über die Methoden d. Korrelationsforschung in der Päd. u. Psychol. Zeitschrift f. päd. Psychol. Bd. 15 (1914), S. 114—131, 145—159, 229—242.

14. Joh. Schrenk, Über das Verständnis für bildliche Darstellung. Wissenschaftl. Beiträge z. Päd. u. Psychol. (1914). Heft 5, 223 S.

15. G. Deuchler, Sprache, Sprachunterricht u. Lernen, in „Das Kind und die Schule" (1914), S. 62—72.

16. G. Deuchler, Singen und Gesangunterricht. Ebenda 1914. S. 72—78.

17. G. Deuchler, Psychologie des mathematischen Unterrichts. Ebenda 78—84.

18. G. Deuchler, Meumanns wissenschaftl. Arbeiten. Zeitschr. f. päd. Psychologie Bd. 16 (1915), S. 239—257.

19. G. Deuchler, Über die künftige Gestaltung der öffentlichen Jugenderziehung. Zeitschr. f. päd. Psychologie Bd. 16 (1915), S. 433—438.

20. G. Deuchler, Über die Bestimmung einseitiger Abhängigkeit in päd.-psychol. Tatbeständen mit alternativer Variabilität. Zeitschr. f. päd. Psychologie Bd. 1 (1915), S. 550—566.

21. G. Deuchler, Beiträge zur Psychologie der Rechenübung und Rechenfertigkeit. Zeitschr. f. päd. Psychol. Bd. 17 (1916), S. 85—95 und 420—440.

22. G. Deuchler, Alters- und Begabungsunterschiede der Rechenfertigkeit. Archiv f. Pädagogik Bd. 6 (1916), S. 225—234 und 273—281.

23 G. Deuchler, Über die methodische Behandlung der Beliebtheitsuntersuchungen. Zeitschr. f. päd. Psychologie Bd. 18 (1917), S. 15—23.

24. G. Deuchler, Der gegenwärtige Stand der Beliebtheitsuntersuchungen, Die Lehrerfortbildung Bd. 2 (1917), S. 12—19, 70—77 u. 129—144.

25 Joh. Schrenk, Das allgemeine Entwicklungsgesetz der Aussageformulierung. Zeitschr. f. päd. Psychologie Bd. 18 (1917), S. 287—312.

26. G. Deuchler, Über die Bestimmung der Rangkorrelationen aus Zeugnisnoten. Zeitschr. f. angew. Psychologie. Bd. 12 (1917), S. 395—439.

27. G. Deuchler, Rassenunterschiede in der Schulentwicklung mit Hilfe des Koeffizienten r dargestellt. Zeitschr. f. päd. Psychologie Bd. 18 (1917), S. 456—464.

28. Joh. Schrenk, Die kategoriale Beschaffenheit der Schüleraussagen. Deutsche Psychologie Bd. I u. II (1917/19), Bd. I, S. 397—413, Bd. II, S. 76—91, 129—141.

29. K. Köhn, Über Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer. Zeitschr. f. päd. Psychologie Bd. 19 (1918), S. 296—332.

30. G. Deuchler, Analyse und Einteilung der Motive bei den Beliebtheitsuntersuchungen; Zeitschr. f. angew. Psychol. Bd. 14 (1918), S. 1—39.

31. Paul Reiff, Experimentelle Untersuchungen über die Methoden des Rechtschreibunterrichts. Päd. Monographien Bd. 19 (1919), 90 S.

32. G. Deuchler, Über Schlußversuche. Zeitschr. f. päd. Psychol. Bd. 21 (1920), Heft 1.

Tübingen. Gustav Deuchler.

Das kriminalpädagogische Institut in Budapest, heute ein staatliches Institut, bearbeitet Fälle, die ihm von dem Jugendgericht überwiesen werden. Es handelt sich dabei vorwiegend um solche Jugendliche, deren gesellschaftswidriges Verhalten sich offensichtlich nicht unmittelbar auf Einflüsse der Umgebung und andere äußere Ursachen zurückführt, sondern bei denen innere Umstände, wie Defekt, Anlagen, Schwächen usw., die Verwahrlosung bedingen. Besonders kommen Fälle leichterer geistiger Minderwertigkeit, wie sie auf Grund von Hysterie, Neurasthenie, Zwangsvorstellungen, Psychosen sich entwickeln, zur Untersuchung — Fälle, die auf dem Wege fachgemäßer Behandlung günstig zu beeinflussen sind. Der leitende pädagogische Gedanke ist dabei dieser: wird das Übel rechtzeitig erkannt und gelingt es, die gefährdeten Kinder einer besonderen Erziehung zuzuführen, so ist mit großer Sicherheit zu erwarten, daß sie zu wertvollen Gliedern der Gesellschaft herangebildet werden. Zur Erkennung der psychischen Verfassung der ihm zugewiesenen Jugendlichen verwendet das kriminalpädagogische Institut die erprobten Verfahrensweisen, die von Stern, Ziehen, Binet-Simon, Ranschburg, Bourdon, Masselone, Rossolimo u. a. ausgebildet worden sind. Einem Berichte, den hierüber Dr. Irma Pollaczek in der Zeitschrift für Kinderschutz und Jugendfürsorge (1919, Nr. 10) gibt, sei — ohne Stellung dazu zu nehmen — das folgende entnommen.

Zur Untersuchung der Perzeption dient in erster Reihe die Methode William Sterns. Wir exponieren vor dem Jugendlichen ein Bild 60 Sekunden lang, darnach lassen wir ihn die während der Expositionsdauer perzipierten Bildelemente hersagen. Das perzipierte Material ist bezüglich Umfang, Inhalt und Treue der Wiedergabe bei den einzelnen Individuen überaus verschieden. Es bildet für die Beurteilung des Kindes ein überaus wichtiges Kriterium der Umstand, in welchem Verhältnisse die selbständige, aktive, spontane Aufzählung der Teile des Bildes zu den passiven Reaktionen, nur im Wege des Ausfragens gewonnenen Angaben steht. Eine starke Spontaneität bedeutet eine viel kräftigere Willenstätigkeit.

Wichtig ist ferner für die Beurteilung des Charakters das Verhältnis zwischen positivem Wissen und vermeintlichem Wissen. Bei verläßlichen Individuen wird sich kein großer Unterschied zwischen den beiden ergeben.

Das minder verläßliche Individuum pflegt, ausgefragt, sein positives Wissen bald auf Grund logischer Folgerung (z. B. folgert es: Da auf dem Tische Teller stehen, werden wohl auch Eßbestecke dort sein), bald auf Grund von gewohnheitsmäßiger Erfahrung (z. B. da die Zimmerdecke weiß zu sein pflegt, ist wohl die auf dem Bild auch weiß), bald auf dem Wege der Phantasie zu ergänzen. Auf dieser letzteren Grundlage begegnen wir oft den überraschenden Ergänzungen; Hysterie, Hyperphantasie illusionieren in das Bild ganz phantastische Dinge hinein.

Wir untersuchen ferner, wie weit der Jugendliche bei Fragen, welche in suggestiver Form aufgestellt werden, der Suggestion zu widerstehen imstande ist. Der Junge auf dem vorgezeigten Bilde hat z. B. keinen Rock an. Fragen wir nun die Versuchsperson: „Hat der Junge einen zerrissenen Rock an?“, so wird das suggestible Kind das ihm derart suggerierte Urteil ohne weitere Überlegung sich zu eigen machen und mit „Ja“ antworten; während der weniger suggestible Jugendliche, wenn er auch nicht mit entschiedenem „Nein“ antwortet, doch immerhin erst in Nachdenken verfallen wird.

Von Bedeutung für uns ist ferner die primitivere oder entwickeltere Form der Ausdrucksweise sowie auch der Umstand, mit welcher Intensität, Ambition, mit welchem Ernste, resp. mit wie viel Ungeduld, Nervosität oder mit welchem Leichtsinne die Versuchsperson am Beginne des Experiments die ihm zur Beobachtung des Bildes zur Verfügung stehenden 60 Sekunden ausnützt.

Wir ersehen aus alledem, daß dieses Bildexperiment, in erster Reihe dazu berufen, den Umfang der Perzeptionsfähigkeit festzustellen, bezüglich der Versuchsperson auch auf verschiedenen anderen Gebieten Aufschluß liefert, und wir werden im Laufe unserer Ausführungen weiter sehen, daß jedes unserer Experimente, von seinem spezifischen Zweck abgesehen, in Nachbargebiete hineinleuchtet und dadurch der wichtigen Aufgabe der Kontrolle dient.

Das Gedächtnis untersuchen wir nach der Methode Ranschburgs. Der Jugendliche liest eine Gruppe von Wortpaaren ab (z. B. Winter-kalt, Saat-Ernte, Heu-Wiese). Zwei Minuten später lassen wir das erste Glied des Wortpaares und nur dieses ablesen und ermitteln, in wie vielen Prozenten der Fälle die Versuchsperson sich an das entsprechende zweite Wortglied erinnert. Außer dem Umfange des Gedächtnisses gibt uns dieser Versuch auch bezüglich der Ermüdbarkeit der Versuchsperson wichtigen Aufschluß. Das Material des Experiments ist nämlich in drei Wortpaargruppen geteilt. Die Leistung vermindert sich im Verhältnisse der Ermüdbarkeit der Versuchsperson. Wiederholen wir das Experiment, so sind wir in der Lage, nicht nur den Umfang des unmittelbaren, sondern auch den des behaltenden Gedächtnisses festzustellen.

Zur Kontrolle dieses Versuches dient uns der Lehmannsche Ergograph, mit dessen Hilfe wir die Kurve der zufolge einer gewissen Kraftentfaltung eintretenden Ermüdung erhalten und ferner auch die Änderung, welche diese Kurve bietet, wenn wir der körperlichen Arbeit gleichzeitig eine geistige hinzufügen.

Die Kombinationsfähigkeit wird mit Hilfe der Proben von Masselone und Wiessma untersucht. Diese Proben sind: Bildung eines Satzes aus drei Worten oder Ergänzung lückenhaften Textes, oder es ist aus den Buchstaben eines Wortes ein neues zu bilden oder die Pointe einer Fabel herauszufinden; ferner Rätselaufgaben, Lösungen von kombinativen Spielen usw.

Zur Untersuchung der Kombinationsfähigkeit auf mechanischem Wege verwenden wir die Apparate von Rossolimo; einfache Apparate, deren Benützungsweise, beziehungsweise Schlüssel zu finden, weder technisches Wissen noch Übung voraussetzt, sondern bloß etwas mechanischen Sinn erfordert.

Für die Beurteilung der Gefühle bietet neben den anamnestischen Daten und neben den mit der Versuchsperson geführten Gesprächen der Ziehensche Assoziationsversuch einen Stützpunkt: Auf je ein Reizwort soll die Versuchsperson mit dem ersten Wort antworten, welches ihr darauf einfällt. Die raschere oder langsamere Art der Denkweise der Versuchsperson ergibt das Durchschnittstempo der Reaktionsdauer, während der Inhalt der Antworten davon abhängt, wie reich oder wie weit die Interessensphäre der Versuchsperson ist, wie reich ihr Wissen ist, sowie davon, ob sie ihre Gedankenassoziationen aus dem Gebiete des Verstandes, der Empfindung oder der Phantasie schöpft. Jedenfalls werden die Antworten sich aus der Quelle ergeben, welche ihrem ureigensten Ich entspricht.

Ist der Inhalt der Reaktionen auffallend oder ist die Reaktionsdauer ungleichmäßig, dann müssen wir auf der Hut sein; dies weist auf Hemmungen hin, darauf, daß die Versuchsperson etwas verbergen, nicht mit dem ersten ihr eingefallenen Worte antworten will.

Das sich an solche Reaktionen anknüpfende Gespräch leuchtet oft tiefer in die Seele der Versuchsperson, als es mit welcher Methode oder welchem Vorgehen immer gelingen könnte, und weist oft auf Umstände hin, zu deren Aufdeckung wir sonst keinerlei Stützpunkte finden könnten. Ein Proletarierjunge von 16 Jahren reagiert z. B. nach langer Reaktionsdauer auf „weiß" mit „ockergelb", auf „schwarz" mit „kobaltblau". Die bei seinem sonst geringen Bildungsgrad auffallende Reaktion führte uns auf den Weg, um herauszufinden, daß der Junge in nahem Verhältnisse zu einem Maler stand und daß die Grundlage ihrer Beziehung Homosexualität war.

Hemmungen sind auch oft Symptome der Psychopathie, wie auch Neigung zur „Perseveration" (das Beharren bei demselben Wort oder Gedankenkreis auf verschiedene Reizworte) oft ein Symptom von Psychopathie (z. B. schwerer Erschöpfungspsychose) ist. Gegen falsche Schlußfolgerungen aus diesem Experimente schützt uns der Kontrollversuch mit dem „Poligraph", auf dessen Beschreibung und Benützungsart näher einzugehen, den Rahmen dieser bloß in großen Zügen orientierenden Ausführung übersteigen würde.

Die Aufmerksamkeit messen wir unter anderem mit der Bourdonschen Probe, welche darin besteht, daß die Versuchsperson aus einem ihr vorgelegten gedruckten Text einen bestimmten Buchstaben durchzustreichen hat, mit Kéris Methode, wonach die Versuchsperson sich aus einer

Reihe ihr hergesagter mehrstelliger Zahlen eine Zahl, z. B. die letzte, vorletzte oder drittletzte zu merken hat. Wir benützen ferner zu diesem Zwecke die Methode von Rossolimo, welche sich auf die Konzentration, Erschöpfbarkeit, Ablenkbarkeit und den Umfang der Aufmerksamkeit bezieht. Wir legen z. B. vor das Kind mehrere auf Kartontafeln mittelst kleiner Löcher gebildete Zeichnungen. Die Aufgabe zur Erprobung der einfachen Konzentration und Ermüdbarkeit ist nun die, daß die Versuchsperson in jedes einzelne Loch von zehn solchen, immer komplizierteren Zeichnungen zu stechen hat, keines auslassend, in keines zweimal stechend; die Probe bezüglich Ablenkbarkeit der Aufmerksamkeit unterscheidet sich von obiger nur insofern, als der Lauf der Arbeit durch optische und akustische Reize oder durch dazwischengeworfene Fragen gestört wird.

Den Umfang der Aufmerksamkeit messen wir nach Rossolimo an der Fähigkeit der Versuchsperson, wieweit sie ihre Aufmerksamkeit auf mehrere Leistungen gleichzeitig einzustellen fähig ist; z. B. um von zehn Proben nur eine zu erwähnen — wir lassen eine Reihe von kleinen Zeichnungen herstellen und die Versuchsperson hat gleichzeitig die Tage der Woche, eventuell in umgekehrter Reihenfolge, herzusagen. Gleichfalls nach Rossolimo messen wir bei Untersuchung der Willensstärke die Widerstandsfähigkeit des Willens gegen Suggestion und Automatismus. Wir geben z. B. der Versuchsperson drei mit vollständig geruchloser Flüssigkeit gefüllte Eprouvetten zu riechen und sagen, daß die eine Rosenparfüm, die andere Tabak und die dritte Terpentin enthält, sie möge nun den Geruch der einzelnen Eprouvetten angeben. Stark suggestible Individuen glauben jeden der Gerüche der Reihe nach zu erkennen.

Zur Konstatierung des Automatismus, das ist der Eigenschaft, wie weit einer Person die Neigung innewohnt, in einer einmal gegebenen Richtung zu verharren, stehen zehn Proben zur Verfügung, von welchen nur diejenige erwähnt sei, daß wir die Versuchsperson auffordern, mit uns zusammen zu zählen: 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 91 usw. Es offenbart sich der Automatismus in dem unwillkürlichen Übergange von 80 auf 81, statt auf 91, wie ihr vorgesagt wird.

Außer diesen Proben wenden wir weiter die Methode Binet-Simons an, welche sich nicht auf die Untersuchung einzelner geistiger Funktionen beschränkt, sondern aus mehreren Gruppen solcher Fragen, beziehungsweise Aufgaben besteht, deren richtige Beantwortung für die durchschnittliche Geistesentwicklung je einer Altersstufe charakteristisch ist. Mittels dieser für jede einzelne Altersstufe festgesetzten Aufgabenreihen können wir bestimmen, ob die Versuchsperson den ihrem Alter entsprechenden Intelligenzgrad erreicht hat, ob und inwieweit sie denselben überschritten hat oder hinter ihm zurückgeblieben ist.

Diese Methode leistet nun der Bestimmung der Imbezillität und Debilität große Dienste, natürlich nur im Anschluß an eine ärztliche Untersuchung.

Wir berücksichtigen selbstverständlich die gesellschaftliche Zugehörigkeit, resp. den vorausgegangenen Erziehungsgang der untersuchten Jugendlichen; bei Individuen verschiedener Gesellschaftskreise kann beim Durchschnitt des Intelligenzstandards ein Unterschied von 1–2 Jahren wahrgenommen werden.

Nach einer Statistik, welche durch William Stern auf Grund der Binet-Simonschen Methode aufgestellt wurde (seine Daten stimmen mit den in unserem Laboratorium gewonnenen überein), entwickeln sich Idioten nicht über den Intelligenzstandard der Zweijährigen, Imbezille nicht über denjenigen der Siebenjährigen hinaus; Debile vermögen den Standard der Zwölfjährigen nicht zu überschreiten.

Haben wir die verschiedenen Experimente durchgeführt, so vermögen wir also in erster Reihe zu konstatieren, ob wir es mit einem geistig gesunden Individuum zu tun haben oder nicht, ob im Falle von Debilität die Versuchsperson bis zu einem gewissen Grade noch entwicklungsfähig ist oder nicht, zu welcher Art von Arbeit sie ihr geistiger Status noch befähigt oder zu welcher Beschäftigung sie herangebildet werden kann, in der Weise, daß durch Trainierung (Angewöhnung) die Innervationsprozesse, welche zur Verrichtung der betreffenden Arbeit erforderlich sind, gewissermaßen reflexmäßig ausgelöst werden, Prozesse, zu deren selbständiger Inbewegungsetzung die Versuchsperson wegen der mangelhaften Fähigkeit der Überlegung und zufolge ihrer Willensschwäche unfähig ist.

Wir vermögen ferner einerseits auf Grund der Anamnese und der ärztlichen Untersuchung, andererseits im Wege der psychologischen Untersuchung zu ermitteln, ob Psychopathie und welche Art derselben vorliegt; wir können ferner dort, wo Schwächen, Unzulänglichkeiten oder Entwicklungshemmungen usw. nicht auf neuropathische Grundlage hinweisen, feststellen, auf welchen Grund sie sonst zurückzuführen und wie sie zu beeinflussen sind. Wir haben z. B. häufig apathisches Verhalten, Unaufmerksamkeit, vollständige Willensschwäche, beziehungsweise hochgradige Suggestibilität auf Grund tuberkulöser Fieberzustände oder von Herzleiden nachgewiesen;

wir haben geistige Unentwickeltheit auf Grund des vollständigen Mangels an geistiger Führung und Belehrung, haben überwuchernde Phantasie auf Grund von jeder Leitung entbehrender Begabung usw. aufgedeckt. Wenn nun z. B. ein phantasiebegabtes Kind einerseits rein mechanische Arbeit leisten muß, so daß seine Einbildungskraft innerhalb der Arbeit keinerlei Nahrung findet, wenn wir anderseits seine Phantasie in keiner Weise lenken, so kann es leicht geschehen, daß sie sich in unrichtige Bahnen verirrt, unter der Wirkung von Detektivromanen und Filmen im Geschichtenersinnen und in der Durchführung krimineller Pläne erschöpft und daß auf solche Weise die ihm innewohnenden entschiedenen Werte entarten.

Auch sahen wir oft, wie wertvolle Seeleneigenschaften, wie z. B. Vornehmheit und Empfindlichkeit des Wesens, unter dem Einflusse von Elend und verständnisloser Umgebung, Ausgangspunkte zum Verkommen und Zugrundegehen eines Kindes werden können.

Außer der Bearbeitung der Fälle, die vom Jugendgerichte zugewiesen sind, und außer der Anfertigung von Gutachten, um die von Schulen ersucht wird, beschäftigt sich das Institut auch mit der wissenschaftlichen Verwertung des ihm zufließenden Materials. Es arbeitet eifrig an der Vervollkommnung der Methoden und bemüht sich auch um die psychologisch-pädagogische Ausbildung von Erziehungskräften, denen die gefährdete Jugend anvertraut ist. Vor dem politischen Umschwunge war eine Verfügung der Regierung ergangen, die die Einrichtung eines Beobachtungsheimes anordnete, in dem solche Kinder Aufnahme finden sollten, deren psychische Verfassung längere Beobachtung erfordert. Ob unter den neuen Verhältnissen diese und andere Pläne zur Erfüllung geführt werden, läßt sich zurzeit nicht absehen.

Literaturbericht.

W. Schleiter, Empormenschlichung, Einführung in das deutsche Tatdenken. Dresden 1919, Oskar Laube. 43 S. 4 M.

W. Schleiter, Deutsches Tatdenken, Anregungen zu einer neuen Forschung und Denkweise. Dresden 1919, O. Laube. 260 S. 20 M.

Fausts grübelnde Bibelauslegung trat mir beim Lesen dieser beiden Bücher vor die Seele: Im Anfang war die Tat. Wie jene wundervolle Stelle Goethes mir oft zum inneren Erlebnis wurde, so haben auch diese beiden Bücher mich lange tief bewegt, denn sie haben Gedanken geklärt und tief begründet, die mich schon Jahre lang beschäftigt und gequält. Wie oft habe ich der Frage nachgesonnen, wie dem Wissen Leben und dauernder Wert einzuhauchen sei! Hier leuchtet uns Neuland entgegen.

Im Mittelpunkte des Werkes steht das Tun, nicht die fertige, abgeschlossene Tat, nicht die beabsichtigte, zukünftige Tat. Das Tun ist der Augenblick des lebendigen Handelns, der Tatvollzug. Es wird bestimmt als Führung des Könnens über Gegensätze, die ihrerseits eine verjüngende Kraft erzeugen. Diese Gegensätze müssen durch beständiges Vergleichen gefunden, geklärt und schließlich geleitet werden. Der Tatbeginn verdankt dem schöpferischen Tun sein Entstehen. Er wird vom Glauben an sein Ergebnis beschwingt, der seinerseits der Verjünger des Tuns, tatschöpfender Geist ist. Von hier aus gewinnen die Begriffe von Zeit und Raum neuen Inhalt, indem Zeit als Tatbewußtsein, Raum als Tatmöglichkeit erkannt wird. Aber vom Tun wird auch das Ich als lebendige Tatmitte verstanden und verständlich. Über dem Ich steht das Selbst, das neue Ichformen setzt. Wundervoll tiefdringend werden von hier aus die Gesetze als Gesetztheiten beleuchtet, die das Sein in das Tun stellen. Dabei tritt der scharfe Gegensatz zwischen der Verstands-Vernunft, die alles als seiend setzt, und dem Verständnis entgegen, das gerade neues Tatleben erschaut. Immer wieder wird darauf hingewiesen, wie diese Verstands-Vernunft lebendiges Tun verschüttet und gehemmt hat. Denn sie beruht auf einem ständigen Scheine, der immer neu durch das Verständnis überwunden werden muß. Im Allgrundleben, in dem alles Tun und Sein sich bekundet, zeigt sich das höchste geistige Tun, die volle Tatfreiheit, die aus allen Hemmungen immer wieder ihr Leben schöpfen muß. Aus den Hemmungen leuchtet das Schicksal hervor. Höchste Freiheit besteht in der Bejahung der Gegensätze. Damit bewältigen wir geistig auch den Tod. Die Freiheit ist der höchste Wert des Lebens. In dem Lebensaustausch der Einzelgeister wächst das Kunstwerk des All-Lebens, das im Tun seinen tiefsten Grund hat. Aehnlich sah auch Schiller in der Kunst den Gipfel des

Menschentums und Schelling das Naturwerden des Geistes. Im All-Leben verknüpfen sich auch die 4 Unableitbarkeiten: Tat, Kraft, Stoff und Bewußtsein; damit eröffnen sich Ausblicke ins lebendige All, das sich im Einzelwesen Wahrheit verschafft. Dieses unterliegt dem Wachstum, das im Schauen und Schenken die Gipfel des Tatlebens erreicht.

Es ist unmöglich, in kurzen Zügen die Hauptgedanken in ihrer reichen Fülle auch nur anzudeuten, wie die Anschauung als Urborn des Könnens, der Weltanschauung erkannt wird, wie in der Forschung nicht das Ergebnis, sondern der lebendige Tatwille entscheidet, in tiefdringenden Erörterungen das Wachsen des Tatgedankens in der Geistesgeschichte der Menschheit aufleuchtet und dabei ein bisher weniger bekannter Denker Schultz-Schultzenstein Bedeutung gewonnen hat, wie im Bildungswesen die Verstandes-Vernunft tötend und erstarrend gewirkt und wie dabei die Fremdwörter besonders hemmend gewesen, was für neue Bahnen einzuschlagen sind, wie besonders in der Kunst, der Weckerin lebendigen Mitschaffens, Bildungswerte höchster Art ruhen, u. s. w. Für die Leser unserer Zeitschrift ist Schleiters Stellung zur bisherigen Bewußtseins-Forschung, wie er die Psychologie nennt, wissenswert. Er macht ihr den Vorwurf, daß sie sich nicht genugsam vergegenwärtigt habe, wie in allen inneren Ertätigungen immer ein Ich-Leben und Gemeinschaftsleben zugleich gesetzt sei. Dadurch sei das Verständnis des geistigen Tatlebens vielfach verdeckt. (S. 152.) Leider setzt sich der Verfasser mit diesen Fragen nicht näher auseinander.

Das ganze Werk ist von einem hohen sittlichen Geiste getragen, der herzenswarm und vaterlandsbegeistert, aber doch von vorurteilsfreier Warte aus seine beglückende Schaffensfreude predigt und in freiwilliger Gemeinsamkeit zur Arbeit am Wohle des Ganzen führen will. Dies geschieht in einer Sprache, die in Deutschand und der deutschen Gelehrtenwelt als ein unerhörtes Wagnis erscheint; denn Schleiter schreibt deutsch — reines fremdwortfreies Deutsch, das oft mit fortreißt, oft aber auch in der Kühnheit seiner Neubildungen dem Leser zu viel zumutet.

Leipzig. Gustav Reinhard.

Willems, Dr. C., Prof. der Philosophie im Priesterseminare zu Trier. Grundfragen der Philosophie und Pädagogik. 1. Band: Das Sinnesleben. Trier 1915. Verlag der Paulinusdruckerei. 550 S.

Das Buch ist die Sammlung eines Teiles der Vorträge, die der Verfasser vor der Lehrer- und Lehrerinnen-Vereinigung in Saarbrücken gehalten hat. Dieser 1. Band behandelt in der Hauptsache die Beziehung zwischen Psychologie und Pädagogik; es werden aber auch Fragen der Erkenntnislehre, der Seinslehre und der Ethik in ihrer Bedeutung für Unterricht und Beziehung gestreift. Die Behandlung aller dieser Fragen geschieht vom Standpunkte einer aristotelisch-scholastischen (christlichen) Weltanschauung aus, die unter Hinweis auf E. v. Hartmanns und Euckens gerechte historische Würdigung des aristotelischen Gedankengebäudes als die geeignetste Grundlage von Erziehung und Unterricht betrachtet wird. Über die Berechtigung zu dieser philosophischen Verankerung kann man natürlich auch anderer Meinung sein. Alles was sich an Ergebnissen anderer Denk- und Arbeitsweise, bes. der experimentellen Psychologie, verwerten ließ ,wurde von dem Verfasser benutzt. Sollten aber die Ausführungen über die experimentell-psychologischen Themen auch nur in dieser referierenden Art, ohne alle Experimente und sonstige Veranschaulichungen gegeben worden sein, so ist der Gewinn für die Hörer sicher nur gering gewesen. Der Text müßte wenigstens einige Abbildungen bringen. Bei der Angabe der Literatur werden vor allem auch die dem Verfasser nahestehenden Autoren genannt.

Leipzig. Johannes Handrick.

Dr. Elias Hurwicz, „Die Seelen der Völker." Ihre Eigenarten und Bedeutung im Völkerleben. Ideen zu einer Völkerpsychologie. Gotha 1920. Perthes. 4 M. 164 S.

Der Berliner Volkswirtschaftler und Soziologe betreibt nicht eine Völkerpsychologie im Sinne Wundts, der die Erscheinungen der Sprache, des Mythus, der Religion, des Rechts, der Sitte u. s w. auf ihren allgemeinmenschlichen Gehalt bei allen Völkern durchforscht, sondern im Sinne einer Wissenschaft von der unterschiedlichen seelischen Eigenart der Völkerschaften, wie sie bedingt sind von physikalisch-geographischen Einflüssen, den historischen und sozialen Verhältnissen und den psychologischen Anlagen. Dabei stellt er sich ein auf den Versuch einer Methodik und Systematik dieses Gebietes, auf dem sich so ungemein viel Fragwürdiges und Unzulängliches breit macht. Die Darstellung ist durchsetzt mit außerordentlich zahlreichen Belegtatsachen und Beispielen, die in ihrer Auswahl nicht bloß das Forschungsgebiet, in dem der Verfasser heimisch ist, erkennen lassen, sondern auch seine genaueste Kennerschaft des Landes

und der Rasse, denen er entstammt. Die Art, wie der Verfasser die Ausbeute aus dem verschiedenartigsten einschlagenden Schrifttum und die Kenntnis der Zeitlage in sein Buch verwebt, macht es über den Fachmann hinaus auch für weitere Kreise lehrreich und anziehend.

Leipzig. Richard Tränkmann.

Karl Bühler, Prof. der Philosophie in Dresden, Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes. Leipzig 1919. Quelle & Meyer. 154 S. 2,50 M.

Neben William Sterns „Psychologie der frühen Kindheit" (Leipzig, Quelle & Meyer) hat Karl Bühler jüngst ein schätzenswertes umfassendes Buch über „Die geistige Entwicklung des Kindes" (Jena, Fischer) gestellt. Aus ihm ist die vorliegende Schrift eine willkommene verkürzte Darstellung, ohne daß sie aber nur ein bequemer Auszug wäre. Eingestellt auf das erstrebenswerte Ziel, sich „um den Sinn des Ganzen" zu bemühen, will es vornehmlich die biologischen Leistungen des Geistes und den inneren Rhythmus seiner Entwicklung zu verstehen suchen. Bezeichnend für diese Absicht ist die sehr reizvolle Einflechtung der tierpsychologischen Ergebnisse in das Bild der seelischen Entfaltung. Die Abschnitte z. B., in denen innerhalb der Kapitel „Instinkt, Dressur, Intellekt" und „Vererbung" Dofleins Untersuchungen über den Ameisenlöwen und W. Köhlers so überaus bedeutsame Intelligenzprüfungen an Anthropoiden herangezogen werden, bieten aufschlußreiche und anziehende Ausführungen. Der körperlichen Entwicklung ist nach ihrer Bedeutung für das Ziel, das die Schrift sich steckt, ausreichend gedacht. Die beiden Formen, in denen im allgemeinen kinderpsychologische Darstellungen sich bewegen können: Die allseitige Behandlung der mehr oder minder scharf sich gegeneinander abgrenzenden Alterstufen und die Verfolgung der einzelnen Funktionsgebiete durch die Folge der Jahre, hat Bühler vermischt angewendet. Er gibt erst eine Beschreibung des ersten Lebensjahres und zeigt dann, wie sich im einzelnen fernerhin Erinnerung und Phantasie, Zeichnen und Denken entwickeln. Eine neue Auflage, die sich bei dem starken Verlangen nach einer kurzen kinderpsychologischen Darstellung auf Grund der neueren Forschungen nötig machen wird, muß das Kapitel „Gefühl und Willen" unbedingt noch bringen und auch der Entwicklung des Sprechens sich mehr zuwenden, — Wir betrachten das Buch, das nach jedem Abschnitte für ein tieferes Eindringen in das Gebiet die weiterführenden Schriften nennt, als eine sehr willkommene Bereicherung der kinderpsychologischen Literatur. Geschöpft aus umfassender Kenntnis des Gesamtgebietes, hebt es, reichlich mit Beispielen durchwebt, die wichtigsten Linien der kindlichen Entwicklung heraus und zeigt dabei, wie auf wissenschaftlichem Weg die Einzelergebnisse gewonnen und zu einem einheitlichen Gesamtbild zusammengeschaut werden. Jedenfalls überragt Bühlers Buch weit die anderen kleineren kinderpsychologischen Darstellungen, wie die von Ament, Gaupp u. s. f., die — wiewohl überständig — noch immer gut „gefragt" blieben, weil keine neuere Schrift vorhanden war. Wir gedenken das Bändchen im psychologischen Unterricht des Seminares ausgiebig zu verwenden.

Leipzig. Richard Tränkmann.

Verworn, Prof. M., Die Mechanik des Geisteslebens. 4. Auflage. 200 S. 1,60 M.
Trömner, Dr. E., Hypnotismus und Suggestion. 3. Auflage. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig 1919. Teubner. 199 S. 1,60 M.

Eine eingehende Besprechung beider Bändchen erübrigt sich, da sie von dieser Zeitschrift schon früher gebracht worden ist. V. versucht die Vorgänge des gesamten Geisteslebens in monistischem Sinne zu lösen, indem er davon ausgeht, daß nur Dinge einheitlicher Art existieren, ganz gleich, ob sie außerhalb oder innerhalb unseres Ich sich finden. Je weiter wir demnach in die Vorgänge in den Ganglienzellen und Nervenfasern eindringen, vor allem in das Geschehen der Großhirnrinde, um so tiefer dringen wir daher nach der Meinung V.s auch in die Mechanik des Geisteslebens.

T. gibt eine gute, kritische Darstellung des Wissenswertesten aus der Geschichte des Hypnotismus, schildert die Arten der hypnotischen Zustände und die Methoden, sie zu erzeugen, und zeigt die Bedeutung der Hypnose auf den verschiedenen Gebieten. Würden derartige Darstellungen mehr gelesen, dann hätten alle die Herren Hypnotiseure und Telepathen und wie sie sich nennen, deren Namen heute in der unangenehmsten Weise die Litfaßsäulen zieren, mehr kritische, vielleicht überhaupt keine Zuhörer.

Leipzig. J. Handrick.

Dr. R. Pauli, Privatdozent an der Universität München. Über psychische Gesetzmäßigkeit, insbesondere über das Webersche Gesetz. Mit 42 Abbildungen im Text. Jena 1920. Fischer. 88 S. 6 M.

Die sorgfältige Arbeit Paulis, die Oswald und Ottilie Külpe gewidmet ist, erörtert allgemeine

Fragen der Psychologie unter Heranziehung von Ergebnissen aus dem Forschungsgebiete der Psychophysik. Sie gibt damit in Form einer Monographie einen Einblick in den wissenschaftlichen Stand der psychologischen Wissenschaft. Ausgehend von den methodischen und theoretischen Schwierigkeiten, mit denen die Psychologie heute noch zu ringen hat, weist Pauli nachdrücklich darauf hin, daß es der Seelenkunde noch gänzlich an großen umfassenden Gesetzen mangele. Bezeichnend für diese Lage ist ihm die Unsicherheit im Geltungsbereich und der Deutung des Weberschen Gesetzes. Er versucht nun dies bedeutsame Problem, das an der Schwelle der neuzeitlichen Psychologie steht, und die mit ihm verflochtenen Fragen aufs neue zu erörtern und den gegenwärtigen Stand der Forschung festzustellen. Die Ergebnisse seiner Untersuchung faßt er selbst in folgenden Sätzen zusammen: 1. „Eine psychologische Deutung des Weberschen Gesetzes stößt mehrfach auf Schwierigkeiten. Sie vermag die Differenz der Unterschiedsempfindlichkeit bei den verschiedenen Sinnesgebieten nicht recht verständlich zu machen. Ebensowenig erklärt sie das Auftreten der logarithmischen Funktion bei der Sehschärfe und den Verschmelzungserscheinungen. Außerdem gerät sie mit der Theorie der Raumschwelle in Widerspruch. Stichhaltige Gründe zu ihren Gunsten können nicht aufgeführt werden. Eine psychologische Deutung erscheint demnach in hohem Grade als unwahrscheinlich. 2 Für die physiologische Deutung spricht das Verhalten der objektiven Reizbeantwortungen: der Anstieg der Muskelzuckung wie des Aktionsstromes mit dem Reiz. Dazu treten botanische Analogien, neuerdings in gehäufter Zahl. Nach dem gegenwärtigen Stand des Wissens kommt der physiologischen Deutung die größere Wahrscheinlichkeit zu. 3. Der Ort der Relativität ist allem Anschein nach die Stelle, an der die physiologische Erregung durch den äußeren Reiz hervorgerufen wird: das Sinnesorgan. 4. Gelegentlich des Nachweises einer weitgehenden Proportionalität zwischen dem Verhalten des Aktionsstromes und der Empfindung konnte besonders auch die Übereinstimmung in den Minimalzeiten und der Reizwirkung des Spektrums aufgezeigt werden. Die Bedeutung der fraglichen Tatsachen für das Leib-Seele-Problem ist nicht zu übersehen. 5. Es lassen sich aus der Empfindungs- und Wahrnehmungspsychologie und aus der Psychologie des Gedächtnisses zahlreiche Fälle beibringen, die eine überraschende Verwandtschaft mit dem Weberschen Gesetz im weiteren Sinne des Wortes zeigen. 6. Der Relativitätssatz beschreibt diese Tatsache, die seither garnicht oder wenigstens nicht in vollem Umfange erkannt worden ist: Die subjektive Größe ändert sich mit der Variablen, von der sie abhängt, derart, daß sie erst schneller, dann erheblich langsamer einem Grenzwerte zustrebt. 7. An der Hand des Relativitätssatzes läßt sich eine Einteilung der psychischen Gesetzmäßigkeiten und damit ein Einblick in ihr Wesen gewinnen. Es zeigt sich dabei die überragende Bedeutung der relativen Gesetzmäßigkeiten."

Leipzig. Richard Tränkmann.

R. v. Krafft-Ebing, Hypnotische Experimente. 3. Aufl. Mit einem Vorworte von Geheimrat Dr. A. Moll. Stuttgart 1919. Enke. 51 S. 3 M.

Die kleine Schrift bietet die genauen und ausführlichen Niederschriften über Versuche, die vor mehr als 25 Jahren im heftigen Widerstreit der Meinungen viel Aufsehen erregten. Es handelt sich bei ihnen um das suggestive Versetzen auf frühere Altersstufen. Nach den Darstellungen der Schrift gelingt das Erstaunliche, daß die Versuchsperson so handelt, redet und schreibt, wie sie es in dem ihr vom Versuchsleiter anbefohlenen Alter früher getan hat. Beigefügte Schriftproben geben u. a. die Belege. Erkennt man die Versuche als wissenschaftlich einwandfrei an, so erhebt sich die Frage, ob die Versuchsperson — sich dessen natürlich völlig unbewußt — ein Kind des betreffenden Alters nachahmt oder ob eigene Kindheitserinnerungen eine Rolle spielen. Für das letztere scheint zu sprechen, daß das suggestive Versetzen in das Greisenalter weit unnatürlichere Erfolge aufweist als die Verwandlung in eine jugendliche Altersstufe.

Leipzig. Richard Tränkmann.

Druck von J. B. Hirschfeld (August Pries) in Leipzig.

Das Ziel der Erziehung.

Eine einführende Betrachtung von Jonas Cohn.

War die Zeit vor dem Kriege eine Periode fleißiger pädagogischer Kleinarbeit, ungemein fruchtbar an einzelnen Ergebnissen und Verbesserungen, über denen manchmal das Ganze der Erziehung vergessen zu werden drohte, so hat sich im letzten Jahre eine wahre Flut grundstürzender Vorschläge und Programme über uns ergossen. Es wird im Namen der Zeit, des Volkes, des Deutschtums gefordert und gelärmt. Vielleicht läßt sich wie in der Politik so in der Pädagogik bereits eine Ermüdung an den vielen Versuchen feststellen, die uns erneuern wollen.

Da inmitten des Umsturzes die tägliche Arbeit an vielen Orten schlicht weitergeführt wurde und da dieses bescheidene Tun schließlich allein uns im physischen wie im geistigen Sinne das Leben fristet, so besteht Gefahr, daß die Vertreter des ewig Gestrigen, der gemeinen Gewohnheit, triumphieren und daß mit den Fantastereien verantwortungsloser Schwärmer auch die großen Gedanken in die Ecke geworfen werden, die unsre Zukunft gestalten sollen. Wer ernsthaft im Dienste des Ganzen und im Geiste der Zeit mitarbeiten möchte, ohne den wechselnden Stimmungen des Tages und dem schwankenden Urteil der Masse zu unterliegen, der sieht sich heute mehr als je zurückgewiesen auf eine Besinnung, die leitende Werte und Ziele aller Erziehung klar macht und begründet.

Erfüllbar ist ein Wunsch, der so aus der gegenwärtigen Lage erwächst, nur dann, wenn er lange schon in einzelnen als treibende Kraft lebendig war und Befriedigung suchte, ehe er allgemein wurde. Das ist in der Tat hier der Fall. In verschiedener Richtung, aber doch gleicherweise zur Einheit strebend, haben, nachdem Natorp vorangegangen war, F. W. Förster, Wyneken, Häberlin gearbeitet. Und auch meine eigene Gedankenarbeit, in die ich durch diese Zeilen einführen möchte, hat lange vor dem Kriege begonnen und geraume Zeit vor dem Kriege ihre entscheidenden Problemstellungen und Lösungen gefunden[1]).

Vielleicht kann ich den Grundgedanken am besten klar machen, wenn ich von der Notwendigkeit ausgehe, eine ewige und eine zeitlich-wechselnde Ansicht des Erziehungszieles zu verbinden. Daß nicht nur die einzelnen Einrichtungen der Erziehung und des Unterrichtswesens mit der Zeit wechseln, daß auch die Überzeugungen von den letzten leitenden Werten sich wandeln, daran ist gar kein Zweifel. Aber, wenn man dann sich einfach dem hingeben will, was die Lage der Gegenwart verlangt, so erschrickt man bei dem Gedanken, daß man nun von einem Chaos entgegengesetzter Strömungen herumgewirbelt wird. Will man sich über das klar werden, was eigentlich diese Zeit auszeichnet und was sie fordert, so muß man

[1]) Jonas Cohn, Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage. Leipzig u. Berlin. B. G. Teubner. 1919.

bereits einen Standpunkt außerhalb der Zeit gewonnen haben. Aber man lebt in der Zeit, und jener Standpunkt selbst, so sehr er jenseits des zeitlich Wechselnden liegt, wird doch in der zeitlichen Entwicklung von zeitlich lebenden Menschen gewonnen. Da wir dieses wissen, so ist die Einsicht in die historische Entwicklung selbst ein Teil unsrer übergeschichtlich geltenden Erkenntnis geworden. Wenn wir versuchen, eine Formel für das Erziehungsziel allgemein aufzustellen, so wissen wir, daß die Wahrheit dieser Formel, sofern sie wahr ist, zwar immer galt, aber erst in einer bestimmten Periode erkannt wurde. Den Wahrheitsgehalt früherer Formeln fassen wir als einen Teil des Wahren auf, und wir geben durchaus die Möglichkeit zu, daß künftige Zeiten mit dem von uns Gefundenen ebenso verfahren, obgleich wir nicht einsehen, in welcher Richtung die Wahrheit, der wir vertrauen, ergänzungsbedürftig ist. Aber die geschichtliche Entwicklung ist nicht ganz als Näherung an eine zeitlose Wahrheit zu verstehen. Die Kultur, der wir das heranwachsende Geschlecht entgegenbilden sollen, läßt sich nicht in eine Summe abstrakt geltender Sätze zusammenfassen, sondern lebt in konkreten Gemeinschaften und Formen. Also muß unsre Zielformel eine Stelle haben, die diesem besonderen und wechselnden Charakter der Kultur gerecht wird. Das Wort „Formel", das wir für den Ausdruck des Zieles gebraucht haben, rechtfertigt sich so. Denn einer mathematischen Formel gleich muß sie ein Unbestimmtes enthalten, das durch verschiedene Bestimmungen den wechselnden Zeiten gemäß erfüllt werden kann.

Eine Einheit von Allgemeinem und Besonderem suchen wir mit Rücksicht auf die Verschiedenheiten der Zeiten und Völker. Diese Einheit wird spannungshaltig sein, da das Ewige nicht ein bloßer Allgemeinbegriff ist, sondern ein Inbegriff von Werten, die in der Zeit verwirklicht werden sollen, während andererseits die zeitlich wechselnden Gestalten der Kultur gefühlt werden als notwendige Verwirklichung dieser Werte. Eine noch größere Spannung haben wir zu verbinden, wenn wir das Verhältnis des Einzelnen zur Gemeinschaft ins Erziehungsziel aufnehmen wollen. Der Ausdruck „Sozial-Pädagogik", der hier jedem einfällt, ist mehrdeutig. Man kann dabei an die Ausdehnung der Erziehung auf alle Kinder der Gemeinschaft denken, oder an Erziehung für die Gemeinschaft. Auch geschichtlich fällt dieses beides keineswegs zusammen.

Platon will Führer und Wächter bilden, verschmäht es aber, sich um die Masse der Erwerbstätigen zu kümmern. Comenius hat nur den Einzelnen im Auge, in dem Gottes Ebenbild geweckt werden soll. Aber er dehnt seine Sorge auf jeden Einzelnen aus. Auch heute ist manche aristokratische Erziehung, z. B. die in den großen englischen Schulen, darauf gerichtet, für Staat und Nation zu bilden, während viele begeisterte Sozialisten wesentlich daran denken, die Keime der Menschheit in jedem Kinde des Volkes zu entwickeln. Man wird den Zwiespalt, der sich hier zeigt, nur lösen können, wenn man sich ganz klar macht, wie sehr der einzelne Mensch den Gehalt seiner Persönlichkeit der Gemeinschaft verdankt, und wie andererseits die Gemeinschaft als solche gar nicht existiert, wenn sie nicht das Eigenleben des Einzelnen erfüllt. Der Mensch soll nach eigener Einsicht des Rechten zu handeln befähigt werden; er soll das Gesetz des für ihn gültigen Handelns in sich zu finden und ihm zu gehorchen wissen, oder, um den

Ausdruck Kants einzuführen, er soll autonom werden. Aber in der eigenen Autonomie erkennt er nicht nur das Recht aller anderen auf Autonomie an, sondern lernt auch, daß sein Wesen gehaltlos ist ohne die Nahrung, die es aus seiner bestimmten geschichtlich gewordenen Gemeinschaft saugt. Diese Gemeinschaft in sich lebendig zu machen, ist also seine eigenste Angelegenheit. Aber er findet in sich zugleich das Gesetz, daß es unrecht ist zu nehmen, wo man nicht den Willen des Wiedergebens hat, und er erkennt die Pflicht, der Gemeinschaft zu dienen, der er nicht nur alles Äußere, sondern sich selbst verdankt. Er soll sich also zu der Gemeinschaft so verhalten, daß er sie zugleich in sich verwirklicht und ihr in einer ganz bestimmten Weise nützlich wird. Dieses doppelte Verhältnis drücken wir aus, wenn wir sagen: er soll „Glied der Gemeinschaft“ werden. Fügen wir hinzu, daß in unserer verwickelten Kultur eine Mehrheit teils einander umschließender, teils sich kreuzender Gemeinschaften existieren, so kommen wir zu dem Satze: Der Mensch soll gebildet werden zum autonomen Gliede der geschichtlich gewordenen Kulturgemeinschaften, denen er anzugehören hat. Es wurde schon gesagt, daß diese Formel spannungshaltig ist, das heißt, daß sie Tendenzen vereinigt, die miteinander streiten und immer neuen Ausgleich suchen. Kein Rezept zu bequemer Anwendung bietet sie dem Erzieher, sondern nur ein Mittel, sich im Widerstreite der Meinungen und Interessen die Richtung zu suchen. Damit aber die Formel fruchtbar werde, muß sie angewandt werden, und dazu bedarf es des Eingehens auf die einzelnen Faktoren und Seiten der Erziehung. Hierbei nun tritt eine Frage auf, die den Lesern einer Zeitschrift für pädagogische Psychologie besonders nahe liegt: wie nämlich sich die philosophische Behandlung der Pädagogik zur psychologischen Forschung stellt. Man denkt dieses Verhältnis noch zu äußerlich, wenn man sagt: die Philosophie gibt die Ziele, die Psychologie die Mittel zu ihrer Erreichung und die Grenzen, innerhalb derer sie in jedem Falle erreichbar sind. Vielmehr geht in die Besonderheit des Zieles jedesmal die psychologisch zu erforschende Anlage mit hinein und lassen sich umgekehrt die für die pädagogische Psychologie wichtigsten Grundbegriffe wie Anlage, Intellekt, Wille gar nicht ohne philosophische Besinnung bestimmen. Überhaupt bedeutet es eine allerdings oft unvermeidliche Veräußerlichung, wenn man Mittel und Ziele so einfach nebeneinanderstellt. Kein Teil des Lebens ist nur für einen anderen da, jeder ist eingeordnet in das Ganze. Wir haben nur deshalb ein Recht, die Kindheit und Jugend als Vorbereitungszeit zu nutzen, weil in diesen Lebensaltern der stärkste Genuß des Augenblickes immer mit einer Richtung auf die Zukunft verbunden ist. Beim Kinde zeigt sich das nur erst objektiv in der Art seiner Spiele, die Vorübungen und meist auch Nachahmungen sind. In der reifenden Jugend fühlt der Geist seine höchste Seligkeit, wenn er sich als Träger der zukünftigen Bestimmung vorstellt. Hat man sich diese Verhältnisse einmal klar gemacht, so wird man nicht mehr in die öden Streitigkeiten zwischen philosophischer und psychologischer Pädagogik zurückfallen, sondern an jedem Orte die geduldige Einzelforschung für das Ganze nutzen und ihr aus dem Ganzen ihre Aufgabe stellen.

Zur Psychologie einer Charlottenburger „B-Klasse“.

Von Adolf Blum.

Die Auswahl „der Tüchtigen“, denen man im Interesse der Entwicklung nationaler Kräfte eine freie Bahn zu schaffen bestrebt ist, lenkt mit innerer Notwendigkeit die Aufmerksamkeit der Schulmänner auf die Organisation der Volksschule. Zwei Systeme stehen sich hier schroff gegenüber: der uniforme und der differenzierte Aufbau. Der erste kennt nur psychologisch gleichartige Klassen und läßt die Kinder, die das Klassenziel nicht erreicht haben, als Sitzenbleibende in derselben Klasse zurück. Dieser Aufbau ist der gegenwärtig noch am meisten vorkommende und hat die durch ein ehrwürdiges Alter geheiligte pädagogische Tradition für sich.

Die als Mannheimer System bekannte differenzierte Schulorganisation ist dagegen verhältnismäßig noch recht jungen Alters. Vor zwei Jahrzehnten etwa wurde sie zum ersten Male in Mannheim eingeführt und hat in dem dortigen Stadtschulrat Dr. Sickinger ihren Begründer und eifrigen Verfechter gefunden. Seitdem ist sie in einer ganzen Reihe größerer Städte zur Einführung gelangt. Dieser differenzierte Aufbau richtete sein Augenmerk vor allen Dingen auf die Geisteskraft, die Förderungsfähigkeit der Kinder, also auf psychologische Momente. Indem er die Schüler in hervorragend Begabte, in Normale und Minderbefähigte scheidet und in besonderen Klassen mit je eigenen Lehrplänen zusammenfaßt, sucht er in den einzelnen Unterrichtsklassen eine größere geistige Gleichartigkeit zu erreichen, um auf diese Weise die Kinder besser auf die ihrer individuellen Geisteskraft entsprechende Bildungshöhe zu bringen. Der alte preußische Satz: „Jedem das Seine“ enthält durch diese differenzierte Schulorganisation seine psychologisch-pädagogische Auslegung und Anwendung.

Dem Mannheimer System sind eifrige Verfechter und Gegner entstanden, wie das ja bei jeder Neuerung und nicht allein auf pädagogischem Gebiete der Fall ist. Es scheint aber, als ob die „neue Zeit“ mit ihren neuen Aufgaben der Entwicklung und Verbreitung des differenzierten Schulsystems günstig wäre. Nicht allein, daß man vielfach schon darangegangen ist, besondere Begabungsklassen für hochbefähigte Volksschüler zu schaffen, auch die größere Zahl der Normalen läßt sich zweifellos zu besserer geistiger Entwicklung führen, wenn man sie von dem hemmenden Schwergewicht der Minderveranlagten befreit und diese in besonderen Klassen unterrichtet. Auch an der individuell-zweckmäßigsten und besten Entwicklung dieser normal veranlagten Schüler, die ja der Zahl nach die meisten sind, hat die Schule ein sehr großes Interesse. Und darum soll aus der eigenen, unterrichtlichen Erfahrung ein Beitrag zur Psychologie einer Klasse von minderbegabten Schülern im Folgenden geliefert werden.

Das Mannheimer Schulsystem wurde im Jahre 1906 in Charlottenburg eingeführt. Es ist das Werk des um das Charlottenburger Schulwesen sehr verdienten Stadtschulrats Dr. Neufert. Über das Mannheimer System hinaus wurden bereits damals für hochbegabte Volksschüler die „A-Klassen“ gegründet, während die „N-Klassen“ für die Normalen, und die „B-Klassen“ für die Minderbefähigten vom Mannheimer System übernommen wurden.

Äußerlich schon unterscheiden sich die B-Kinder von den Schülern einer

parallelen, gleichaltrigen Normalklasse. Selbst bei nur oberflächlicher Betrachtung tritt dieser Unterschied deutlich in Erscheinung, und er wird um so krasser, je tiefer man in die B-Klassenjahrgänge hinabsteigt. Die Kinder einer 6B-Klasse sind meist kleiner und schwächlicher als die gleichaltrigen Schüler einer parallelen N-Klasse und haben ein bleiches, krankhaftes und unterernährtes Aussehen; die Kleidung ist oft sorgloser und ärmlicher, und die geringere Geisteskraft ist den meisten dieser Kinder mit deutlichen Lettern ins Gesicht geschrieben. Die mangelhafte körperliche Entwicklung läßt auf gesundheitliche Mängel schließen, und was der Lehrer beim ersten Blick vermutet, das findet er in den Gesundheitsscheinen vom Schularzt bestätigt. Die meisten Kinder einer 6B-Klasse waren körperlich krank. So waren beispielsweise von 25 Schülern nur zwei gesundheitlich einigermaßen einwandfrei und hatten einen an Krankheiten ziemlich normalen Lebenslauf zurückgelegt. Die anderen litten, wie die Mutter bei ihren Besuchen dem Lehrer bestätigte, meist „von Geburt an“ an den verschiedensten körperlichen Übeln: an Krämpfen, an chronischer Magen- und Darmkrankheit; sie hatten „sehr spät“, oft erst im dritten Lebensjahre, laufen gelernt, oder aber „die Krankheit des Vaters oder der Mutter hatte sich auf das Kind geschlagen“. Dementsprechend lauteten auch die schulärztlichen Vermerke in den Gesundheitsscheinen. „Skrophulös“, „rhachitisch“, „sehr blutarm“, „Epileptiker“ war da oft zu lesen. Und wenn man sich die Mühe machte, ins Elternhaus zu gehen, um hier nach dem sonstigen Befinden des Kindes vertraulich zu fragen, unaufdringlich nach sozialen Ursachen zu sehen oder in der Lebensgeschichte der Familie zu forschen, so erblickte oder erfuhr man auch sogleich den letzten Grund dieser betrübenden Tatsache: Vererbung, häusliche Not, traurige eheliche Verhältnisse, ungesunde, unzulängliche Wohnungen, großer Kinderreichtum. Friedrich Ratzels Wort, daß, solange es Großstädte gibt, diese im Übel wie im Guten ihren Ländern vorausschreiten, fand bei diesen Besuchen oft seine augenscheinliche Bestätigung.

Es ist selbstverständlich, daß Kinder mit dergleichen körperlichen Mängeln auch in ihrer geistigen Entwicklung zurückgeblieben waren und leichtere psychische Defekte aufwiesen. Dem Psychiater wäre es auch leicht möglich, eine genaue Prognose zu stellen und in jedem einzelnen Falle ein genaues Krankheitsbild zu zeichnen, während es dem Pädagogen in erster Linie darauf ankommt, von seinen unterrichtlichen Erfahrungen zu reden und zu sagen, wie diese Kinder geistig reagierten.

Vorweg muß da gesagt werden, daß die Summe der Arbeitskraft, die auf eine B-Klasse angewandt werden mußte, die Tagesenergie des Amtes, sehr weit das Maß der Arbeitskraft überstieg, das erfahrungsgemäß in einer gleichen Normalklasse erforderlich ist. Aus diesem Grunde, und um die Möglichkeit zu einem mehr individuellen Unterricht zu haben, ist ja auch die Klassenstärke einer Charlottenburger B-Klasse nur auf 25 festgesetzt. Die Kinder sind geistig bedeutend schwerfälliger, und ohne individuelle Behandlung ließe sich, namentlich in den unteren B-Klassen, wohl wenig oder nichts erreichen. B-Kinder fassen weit schwerer auf als normal veranlagte Schüler. Was diesen nur einmal gesagt zu werden braucht, muß jenen oftmals gesagt und nach verhältnismäßig kurzer Zeit wiederholt werden. Nur dann vermag es das schwache Gedächtnis aufzunehmen. Was Normale oft schon nach kurzer Zeit einsehen und verstehen, muß hier immer wieder erklärt, vorgezeigt, vor-

gerechnet, vorgesprochen oder vorgelesen werden. Nur durch ständige, geduldige Übungen lernen z. B. diese Kinder, deren Lesefertigkeit nach ihrem ersten Schuljahr, wenn man von einer solchen in manchen Fällen überhaupt sprechen darf, durchaus mangelhaft war, lesen. Nur so lernen sie die einzelnen Laute und die schriftlichen Zeichen dafür behalten. Das Zusammenziehen zu Silben und Wörtern macht ihnen viel, viel Mühe. Durch fortgesetzte, ständige Veranschaulichung nur ist es möglich, Zahlenvorstellungen zu klarer Auffassung und als dauerndes Besitztum in die Köpfe dieser Kinder zu bringen. An dem vielen Vorsprechen und Vorerzählen des Lehrers, den dadurch hervorgerufenen Klang- und Hörvorstellungen entfacht sich auch endlich, ganz allmählich, die schwache, kindliche Sprachkraft, das sehr mangelhafte Sprachgefühl. Man hat sehr oft das niederdrückende Bewußtsein, daß man nicht vom Fleck kommt und immer wieder von neuem beginnen muß. Es ist meine auf mehrjähriger Erfahrung beruhende Überzeugung, daß diese Minderbefähigten mit normal veranlagten Kindern geistig nicht mitkommen können, und daß sie, wenn irgend möglich, im Interesse ihrer eigenen geistigen Ausbildung und auch im Interesse der Normalen in besonderen Klassen zusammengefaßt und gesondert unterrichtet werden müssen.

Diese B-Kinder sind ihrer geistigen Veranlagung nach zwar nicht so weit zurück, daß sie einer Hilfsschule überwiesen werden müßten, obwohl hin und wieder ein Kind auch in diese abwandert. Das Gros jedoch gehört nicht dorthin. Allzuschwer hat sich die Natur an den Hilfsschülern versündigt; so schwer, daß man ihnen, um sie vor etwaigen strafgesetzlichen Konsequenzen auch in der Zukunft zu schützen, ihre geistige Unzulänglichkeit auf ihrem Entlassungszeugnis bescheinigt. Die Hilfsschule hängt diesen Kindern darum auch auf ihrem späteren Lebensgange als psychischer Makel und als Warnungszeichen an. B-Kinder sind in weit höherem Grade bildungs- und förderungsfähig als diese imbezillen Hilfsschulkinder; mit normal veranlagten Klassengenossen vermögen sie aber nicht gleichen Schritt zu halten. Und es ist vom sozialen Standpunkte aus sehr zu begrüßen, daß zwischen Hilfsschule und Normalklassen noch die B-Klassen als Zwischenstation und Zwischenstufe für die Minderbefähigten geschaffen worden sind.

B-Klassen sind eine pädagogische und psychologische Notwendigkeit; denn auch das Sitzenbleiben in der Normalklasse bringt diese geistig Schwächeren, die ihrer ganzen geistigen Struktur nach nicht in eine Normalklasse gehören, nicht recht weiter. Verbleiben sie dennoch auch das nächste Unterrichtsjahr in einer solchen, so befinden sie sich abermals in einem disparaten Milieu, verlieren bald wieder den inneren Anschluß und verfallen wieder in dahinbrütende Stumpfheit, in geistige Passivität und Trägheit. B-Kinder sind anders organisiert als Normalschüler. Ihr Bewußtsein reagiert darum auch anders als das der Normalen. Nicht allein das Erkenntnisvermögen, sondern auch Gefühl und Wille scheinen anderen psychologischen Gesetzen zu unterstehen. Und darum sind besondere Klassen, in denen nach besonderen Lehrplänen und nach besonderer Unterrichtsmethode unterrichtet werden kann, für diese Kinder sehr nötig. Doch wie zeigt sich die schwächere Begabung dieser B-Schüler, und auf welche Weise tritt diese geistige Mangelhaftigkeit im Unterricht in Erscheinung?

Die mangelhafte, schwache Begabung dieser Kinder tritt vor allen Dingen in dem sehr langsamen Fortschritt der mit psychischen Funktionen verbundenen

Fertigkeiten deutlich in Erscheinung, beispielsweise beim Lesen. Auch normal veranlagte, selbst sehr befähigte Kinder haben hierbei anfangs mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen. Mühsam sammeln sie die einzelnen Laute, setzen diese zu Wörtern zusammen und entziffern auf diese Weise, bei steter psychischer Aktivität und mit dem Aufwand ihrer ganzen Geisteskraft, den Inhalt der einzelnen Sätze. Die große, geistige Anstrengung dieser Kleinen findet in dem Druck des Zeigefingers, den sie fast krampfhaft von Buchstabe zu Buchstabe ziehen, und in der gekrümmten, in sich zusammengesunkenen Körperhaltung ihren korrespondierenden physischen Ausdruck. Erfahrungsgemäß tritt aber bei normal begabten Kindern schon nach einem halben Jahre ein auffallender Fortschritt ein, indem sie durch fleißige Übung zu immer größerer mechanischer Fertigkeit kommen. Diese fortschreitende Mechanisierung des anfänglich mit psychischen Korrelaten verbundenen Lesens besteht im wesentlichen erstens in der zunehmenden Einübung der beim Aussprechen der Laute und ihrer Verbindungen aktiven Kehlkopf-, Gaumen-, Zungen- und Lippenmuskulatur und zweitens in der Ausscheidung psychischer Mittelglieder, die bei der zunehmenden Mechanisierung in immer größerem Maße überflüssig werden. So kommt es, daß normal begabte Kinder bald nicht mehr die einzelnen Laute der Reihe nach „sammeln“, sondern ganze Wörter, ja sogar kurze Sätze auf einmal überblicken und aussprechen. Aus dem anfänglich rein bewußten Lesen ist das zum Teil unbewußte Lesen geworden; das sukzessive Lesen hat sich zum simultanen Lesen vervollkommnet. Und dieser Mechanisierungsprozeß schreitet ständig weiter, so daß meist schon am Ende des ersten Schuljahres das Lesen seine eigentliche, ursprüngliche Natur fast völlig verändert hat und zum bloßen Wiedererkennen bekannter Wortbilder geworden ist. Ein Analysieren der Wörter in Laute findet bei normal veranlagten Kindern jetzt nur noch ganz selten statt; denn in der Reihe der zu einem Wortbild verbundenen Buchstaben hat, oft durch reinen Zufall, oder aber einem besonderen psychischen Moment der kindlichen Eigenart folgend, irgendein Buchstabe oder eine eigentümliche Buchstabenordnung eine erhöhte Bedeutung erlangt und ist so zum spezifischen, charakteristischen Erkennungsmerkmal des zu lesenden Wortes geworden. Genau so, wie auch im menschlichen Leben bekannte Persönlichkeiten schon an charakteristischen Eigentümlichkeiten: dem hohen Wuchs, dem Tonfall der Stimme, der persönlichen Gangart oder ähnlichem erkannt werden, ohne daß eine genauere Analyse ihrer sonstigen Kennzeichen vorgenommen werden müßte.

Aus innerer Notwendigkeit vollzieht sich bei normal veranlagten Kindern dieser Mechanisierungsprozeß, der für die Entwicklung des menschlichen Bewußtseins von der allergrößten Notwendigkeit und Bedeutung ist. Er ist nichts Außergewöhnliches, Außerordentliches, beruht vielmehr auf einer philogenetisch erworbenen, allgemein menschlichen Anlage, die jedem normal veranlagten Kinde vererbt wird. Auffallendes Zurückbleiben in dieser Mechanisierung ist darum immer ein sicheres Zeichen einer mangelhaften geistig-körperlichen Organisation.

Mit größter Deutlichkeit tritt diese Hemmung in der Automatisierung anfänglich rein bewußter Tätigkeiten bei den Kindern einer B-Klasse in Erscheinung, und es gilt auch hier wieder der Satz: Je jünger die B-Klassen-Jahrgänge sind, um so größer ist dieser Mechanisierungsmangel. In einer 6B-Klasse drängt er sich dem Lehrer geradezu auf, namentlich beim Lesen und Schreiben;

aber auch in einer 3B-Klasse ist er noch recht deutlich zu merken. Kinder einer oberen B-Klasse lesen und schreiben nicht etwa nur mangelhaft; die meisten von ihnen haben sich zu befriedigenden Leistungen durchgerungen. Im großen und ganzen aber fehlt es auch hier an der nötigen Flüssigkeit und Leichtigkeit. Die Kinder arbeiten immer noch mit zu starker psychischer Aktivität und mit großer Spannung des Bewußtseins. Die Mechanisierung des Lesens und Schreibens ist nicht genügend weit fortgeschritten, und darum vollziehen sich diese Tätigkeiten mit viel zu großer psychischer Kraftverausgabung. Hinsichtlich einer unteren B-Klasse ist aber zu bezweifeln, ob es überhaupt möglich ist, das bewußte Lesen und Schreiben genügend weit zu mechanisieren.

Daß für diesen Mangel außer häuslichen Verhältnissen und anderen ungünstigen Entwicklungsbedingungen in erster Linie die mangelhafte, körperlich-geistige Organisation, namentlich die anatomische Struktur der Großhirnrinde oder spezifischer partieller Zentren in Frage kommt, bedarf nach den Lehren der Physiologie und Psychologie wohl keines weiteren Beweises. Das ging vielfach auch aus der Charakteristik des Kindes hervor, die vom Rektor nach der Aufnahme in eine B-Klasse in den Personalbogen des Schülers eingetragen wurde. Beim Studium dieser Personalbogen einer 6B-Klasse fiel es geradezu auf, daß nach Angabe der Eltern eine sehr große Anzahl dieser 6B-Kinder „sehr spät" laufen gelernt hatten. Auch hierbei spielte die mangelhafte Automatisierung bewußter Tätigkeiten zu unbewußten, mechanischen eine sehr große Rolle.

Infolge des zu großen Verbrauchs von psychischer Kraft auf äußere, nicht genügend weit mechanisierte, technische Nebensächlichkeiten, infolge dieser falschen Ökonomie im Bewußtsein der B-Kinder leidet auch die geistige Verarbeitung des Gelesenen, die ideelle Durchdringung des Stoffes durch die Persönlichkeit des Kindes; ein Umstand, der in einer Bildungs- und Erziehungsschule schwer ins Gewicht fallen muß, wenn es sich um die unterrichtliche Absonderung dieser schwach Veranlagten handelt. Nicht die Erzielung einer mechanischen Fertigkeit ist an sich die Hauptsache und der Endzweck des Unterrichts. Sie ist nur Mittel zum Zweck; auch bei schwach befähigten Schülern. Das Einleben in den Gedankenkreis des Gelesenen, die intellektuelle Bereicherung und die Einwirkung auf Gefühl und Wille darf auch bei B-Kindern unter keinen Umständen versäumt werden. Von diesen seelischen Imponderabilien ist ja die spätere soziale Brauchbarkeit und die staatsbürgerliche Tüchtigkeit der künftig Erwachsenen in erster Linie mit abhängig. Weil infolge der mangelhaften Mechanisierung des Lesens auch in oberen B-Klassen zu viel Bewußtseinskraft von dem mechanischen Lesen absorbiert wird, bleibt den Kindern mancher Zusammenhang, manche Situation und der Sinn oft ganz einfacher Satzformen unverständlich, und die Verarbeitung des Gelesenen erfordert bedeutend mehr Zeit als bei Normalen. B-Kinder und normal begabte Schüler in einer und derselben Klasse untergebracht, hemmen sich darum gegenseitig in der intellektuellen und ethischen Entwicklung, zum großen Nachteil auch der Normalen.

Der im Laufe langer Zeiten und vieler Generationen erworbene und durch die jahrtausendlange Entwicklung ständig vollkommener gewordene psychische Mechanisierungsvorgang ist ein aus innerer Notwendigkeit im Daseinskampfe hervorgegangener Reinigungsprozeß des menschlichen Bewußtseins,

ein philogenetisch erworbener Übungs- und Wachstumserfolg, der den Zweck hat, die menschliche Geisteskraft von der Überfülle kleiner Bewußtseinsakte zu befreien, um auf diese Weise psychische Energie für höhere psychische Leistungen frei zu machen. Vererbte Dispositionen liegen dieser Funktion als Rohmaterial, als physisches Substrat zugrunde. Es ist darum eine ganz natürliche, mit der mangelhafteren geistig-körperlichen Organisation der B-Kinder ursächlich zusammenhängende Erscheinung, daß sich bei diesen Schülern die höhere Geisteskraft, die Kraft des Denkens, in auffälligem Rückstande befindet. Denken — nicht aufgefaßt als einfache, mehr naive Tätigkeit, durch die vielleicht nur Übereinstimmungen oder Unterschiede konstatiert werden, oder wo durch leeres Fragespiel sich ein Ergebnis einstellt, das meist auf mechanischer Einübung beruht und keine eigentliche Denkkraft erfordert, sondern Denken — aufgefaßt als psychische Totalkraft des Kindes, als selbständig arbeitende und zweckvoll beziehende Tätigkeit des kindlichen Bewußtseins. Durch derartige Denkübungen wird die Geisteskraft des Schülers in Spannung versetzt, und die psychische Energie wird so zu fortschreitender Entfaltung angeregt. Dieses Denken äußert sich z. B. im Anschauungsunterrichte, wo anschaulich gegebene Gesamtvorstellungen in ihre Bestandteile zerlegt und diese wieder in innere Beziehung zu einander gesetzt werden. Es äußert sich auch beim Rechnen, wo Zahlengrößen zu einander in Beziehung gesetzt werden müssen und wo das blitzartige Erkennen der mathematischen oder algebraischen Situation ein Akt schöpferischer Analyse und Synthese des Kindesgeistes ist. Bei allen diesen Denkübungen zeigt sich das charakteristische Merkmal der geistigen Qualität der B-Kinder. Sie reagieren bedeutend schwerfälliger und langweiliger. Ja sie versagen gänzlich, wenn ihnen nicht genügend Zeit zum Auffassen und Überlegen gelassen wird. Auch müssen die Fragen sehr einfach gehalten sein, und die ganze Unterrichtsmethode muß sich weit elementarer gestalten als in einer entsprechenden Normalklasse. Gleichalterige Normalschüler kämen bei diesem Verfahren schwerlich auf ihre Rechnung und würden für ihr geistiges Wachstum dabei zu wenig gewinnen. Darum ist es psychologisch sehr gerechtfertigt, besondere Begabungsklassen einzurichten, in denen jedwede geistige Veranlagung zu ihrer entsprechenden Behandlung und Entfaltung kommen kann.

Zwar meinen die Gegner des Mannheimer Systems, daß gerade in der gleichzeitigen Anwesenheit von Begabten und Minderbegabten ein sehr wesentliches, die Erziehung und den Unterricht förderndes pädagogisches Moment läge, das vor allen Dingen im Interesse der Schwachen nicht entbehrt werden könne, weil sie durch die Befähigten ständig angeregt werden, es diesen gleichzutun. Es soll nicht geleugnet werden, daß zwischen Kindern, deren geistige Kraft nicht allzusehr divergiert, sich ein solcher gesunder Wettstreit und Eifer wohl einstellt. Diese einander fördernden Begabungsnuancen finden sich aber auch nach Ausscheidung der Minderveranlagten immer noch in einer Normalklasse. Zwischen B-Kindern und Normalen aber ist ein gesunder Wettstreit von vornherein ausgeschlossen. Wo die Natur ihre Schranken zog, da hört auch jeder gesunde Konkurrenzkampf auf. Niemals wird ein B-Kind aus dieser unnatürlichen Konkurrenz für seine eigene Entwicklung und für den Glauben an sich Nutzen ziehen können. Im aussichtslosen Ringen verlieren die Minderbegabten bald noch den letzten Rest ihrer Arbeitslust, geben den Kampf auf und ergeben sich einer dahinbrütenden Passivität. Negative

Gefühle erfüllen ihr Bewußtsein und verdichten sich zu jenen depressiven Gemütszuständen, die die ungünstigsten Vorbedingungen, die größten Hemmnisse jedes geistigen Wachstums sind. Das gerade soll durch die B-Klassen verhindert werden. Durch sie sollen die Kinder in ein gesünderes geistiges Klima kommen, und die allererste Aufgabe der B-Klassen ist, den Schwachbegabten, diesen ständig Untensitzenden und oft Verlachten, das Vertrauen zu sich wiederzugeben und sie auf diesem Wege des Selbstvertrauens zur Arbeitsfreudigkeit und Arbeitsehre zu erziehen. Kleinere Begabungsunterschiede finden sich auch noch innerhalb einer B-Klasse. Diese Vorbilder aber stehen dem B-Kinde innerlich näher. Segensreich wirkt darum auch nur der Konkurrenzkampf mit diesen, aber nicht der mit jenen geistig viel zu Großen.

Weitere beachtenswerte Aufschlüsse zur Analyse der Geisteskraft der B-Kinder lieferten auch die schriftlichen Arbeiten dieser Schüler. Es ist eine durch die psycho-physiologische Forschung anerkannte Tatsache, daß die Schrift dem Verhältnis nach mehr Gehirnschrift als Handschrift ist und daß in ihr psychische Eigentümlichkeiten ihren spezifischen augenscheinlichen Ausdruck finden. Drei Eigentümlichkeiten traten nun in den schriftlichen Arbeiten einer 6B-Klasse deutlich zutage.

Erstens: Der großen Mehrzahl der Schüler, die doch alle im zweiten Schuljahr standen, fiel es sehr schwer, innerhalb der Linien zu schreiben. In dieser Hinsicht waren die Schriften anfangs von einer geradezu entsetzlichen Liederlichkeit, und es bedurfte großer Mühe, die Aufmerksamkeit der Kinder für diese Unregelmäßigkeit zu schärfen. Ganz allmählich auch nur verschwanden diese Fehler. Einige der Schüler vermochten es überhaupt nicht, sich innerhalb der Klassendauer davon völlig zu befreien. Oberflächliche Beurteilung würde leicht geneigt sein, strafbare Nachlässigkeit hierfür als Grund anzunehmen. Genauere Beobachtung läßt aber das Irrtümliche dieser Ansicht bald erkennen. Am guten Willen fehlt es den Kindern wahrhaftig nicht, und bei erhöhter Aufmerksamkeit und recht langsamem Schreiben vollbrachten sie auch bessere Leistungen. Schrieben sie aber mit gewöhnlicher Schnelligkeit und bei normaler Anspannung ihres Bewußtseins, so verfielen sie bald wieder in die alten charakteristischen Züge, die nur durch die allmähliche Erstarkung des gesamten psycho-physischen Organismus überwunden wurden. Ein besonderer Fall des Weber-Fechnerschen Gesetzes scheint hier vorzuliegen. Während normal veranlagte Kinder das kleinste Hinausschreiten über die Schriftlinien als etwas Neues, von der vorgeschriebenen Norm Abweichendes sofort erkennen, haben schwach veranlagte Kinder für dergleichen Unterschiede, Punktdistanzen, keine Empfindung. Wenigstens nicht bei gewöhnlicher, für sie normaler Anspannung ihrer Geisteskraft. Hierzu bedurfte es erst einer intensiven Konzentration. Den schwächer organisierten, sensoriellen Hirnrindengebieten fehlte es an der normalen Empfindlichkeit. Ihre Reizschwelle lag höher.

Die zweite Eigentümlichkeit war die große orthographische Unsicherheit. Wortbilder vermochten nicht für längere Zeit richtig festgehalten zu werden. Auch hierfür kommt die physiologische Struktur der Großhirnrinde und ihrer assoziativen und motorischen Leistungen in erster Linie in Frage. Das haben die pathologisch-psychologischen Forschungen zur Evidenz erwiesen. Schwach veranlagte Kinder für ihre mangelhafte Rechtschreibung zur disziplinarischen Verantwortung zu ziehen, wäre eine grobe pädagogische Sünde. Wiederholte Übungen allein können das Übel mildern. Weil aber zu solch reichlicheren

Übungen in einer Normalklasse erfahrungsgemäß nicht genügend Zeit vorhanden ist, liegt es im Interesse einer naturgemäßen Entwicklung der B-Kinder und auch der Normalen, die Schwachveranlagten vom Gros abzusondern und sie in eigenen B-Klassen zu unterrichten.

Die dritte Eigentümlichkeit war stark pathologischer Natur und trat nur bei zwei sehr schwachen Schülern in Erscheinung. Sie bestand darin, daß beim Diktat öfters Laute umgestellt oder auch ganz ausgelassen wurden. Obwohl z. B. das Wort Blatt richtig nachgesprochen wurde, schrieb der Schüler nicht Blatt, sondern Baltt, und das Wort Geld wurde in Gled verstellt. Derartige Fehler zeigten sich, wie schon gesagt, nur bei zwei Schülern.

Auch die sprachlichen Leistungen der B-Kinder waren sehr mangelhaft. Recht bedächtig und nur ungern wurden sprachliche Darstellungen in Angriff genommen, und mit wenigen, ganz kurzen und inhaltlich einfachen Sätzen mußte man sich begnügen. Freundliche Aufmunterung und Geduld waren auch hier die altbewährten Mittel, um diese geistig Schwachen auch auf diesem Gebiete weiterzubringen. Innerhalb der Normalen hätte man aber auf sie diese weitgehende Rücksicht nicht nehmen können.

Ein weiteres, allgemeines und sehr charakteristisches Kennzeichen der Schüler einer B-Klasse, namentlich einer unteren, ist, daß sie zu größerem Ernst und größerer Ruhe neigen. In weit stärkerem Maße als bei ihnen überwiegt das motorische Element bei normal veranlagten Kindern. Deren Lebenskraft ist stärker und größer. Hemmungsloser entlädt sich dieser Lebensdrang, diese Spannkraft des Lebens, auch nach außen. B-Kinder dagegen sind lebensschwächer und ärmer an spontanen Regungen. Zu größerer Lebhaftigkeit müssen sie erst besonders angeregt werden. Eine straffere Disziplin wäre darum gar nicht am Platze. Sie würde die Initiative dieser Kinder völlig hemmen, zum größten Nachteil ihres geistigen Wachstums.

Ein vorzügliches Mittel, Bewegung und Leben in diese stillen Kinder zu bringen, war die Erziehung zur Heiterkeit. Freudige, fröhliche Stimmung bedeutete für sie die günstigste Vorbedingung ihres körperlich geistigen Wachstums, den Zustand der geringsten inneren Hemmung. Sich im Umgange mit diesen Kindern mit Heiterkeit wappnen, hieß darum, körperliche und geistige Heilung vollbringen zu wollen und sie in ein besseres, gesünderes Klima zu versetzen. Fröhlichkeit war auch der elektrische Funke, an dem sich das mangelhafte Unterrichtsinteresse der B-Kinder am schnellsten entzündete. Selbst bis ins Elternhaus leuchtete oft dieser Funke und strahlte noch dort seine soziale Wärme aus.

Zum Schluß noch ein kurzes Wort über die Förderungsfähigkeit der B-Kinder. Nur einer kleinen Anzahl von ihnen kann es meiner Meinung nach gelingen, wieder in eine Normalklasse zurückzukehren. Es werden nur die sein, die mehr aus äußeren Ursachen, beispielsweise nach längerer Schulversäumnis, in die B-Klasse kamen, ihrem inneren Wesen nach aber normal veranlagte Schüler sind. Das Gros der B-Kinder aber wird nur innerhalb der B-Jahrgänge versetzt werden können. Von Natur wegen gehören sie in diese und können auch nur hier am besten gefördert werden. Gesondert unterrichtet und individuell behandelt, bringen es diese B-Kinder auch zu ganz ansehnlichen Leistungen. In dieser Möglichkeit liegt der soziale Segen der B-Klassen. Auch diese geistig Schwachen müssen ja für den Kampf im Dasein ausgerüstet werden, den sie später möglichst selbständig führen sollen. Sie für diesen

Lebenskampf sorgfältig auszustatten, ist darum eine sehr wichtige soziologische und wirtschaftliche Maßnahme vorbeugender, verhütender Natur.

Die Absonderung der Minderbegabten bedeutet gleichzeitig eine indirekte Förderung der Normalen. Von dem hemmenden Schwergewicht der Schwachen befreit, vermögen auch sie einen freieren Aufstieg zu nehmen, und die Kraft des Lehrers, von jenen sonst zu einem wesentlichen Teile absorbiert, kann sich ihnen um so intensiver zuwenden. Der psychologische Aufbau der einzelnen Schulsysteme, wie er in Charlottenburg in ziemlicher Vollkommenheit bereits durchgeführt ist, ist darum für die geistige Mobilisierung der deutschen Volkskraft von der allergrößten Bedeutung.

Über die Probleme der Jugendlichen.

Von Michael Kesselring.

(Fortsetzung.)

b) Eingehendere Analyse unserer Ergebnisse.

Bei einem allgemeinen Rückblick können wir eine Scheidung vornehmen in Probleme nichtphilosophischer und vorphilosophischer Art einerseits, sowie philosophischer andererseits. Zu den nichtphilosophischen Fragen rechnen wir die drei ersten Gruppen, zu den vorphilosophischen die der vierten Gruppe.

Tabelle V.

	Präp.	I. Kl.	II. Kl.	Sem.
Nichtphilosophische Probleme	3×	16,2 %	12,9	14,0
Vorphilosophische Probleme	24×	10,7	5,7	8,2
	27×	26,9	18,6	22,2

Zusammen machen beide Problemgruppen etwa $^1/_5$ aller angegebenen Fragen aus, so daß also nahezu $^4/_5$ als philosophische aufgefaßt werden können. In den einzelwissenschaftlichen Fragen zeigt sich bei unseren Vpn. ein ständiger Rückgang mit der zunehmenden Alters- und Bildungsstufe: bei Präparanden fast die Hälfte, 1. Seminar-Klasse $^1/_{10}$, 2. Seminar-Klasse $^1/_{20}$. Daraus erkennen wir, daß sich die Jugendlichen zunächst genügen lassen an den übernommenen wissenschaftlichen Erkenntnissen; aber allmählich erwacht der Drang, über die Sondergebiete der Einzelwissenschaften hinauszukommen, von Bruchstücken der Erfahrung zu einer Gesamtbetrachtung des Weltbildes. Die kombinierende Denktätigkeit verlangt nach Vereinfachung gegenüber der Fülle der Einzeltatsachen, das Kausalitäts- und Finalitätsbedürfnis weisen auf Grundprinzipien der Erfaßbarkeit, und der metaphysische Zug strébt nach Überschau und Vereinheitlichung. Bei einem vorläufigen Abschluß in vernünftigen Gedanken beruhigt sich einstweilen die Persönlichkeit, um dann aufs Neue wieder zur weiteren Erforschung, Berichtigung und Ergänzung angeregt zu werden.

Wenn wir den Umkreis der weiterhin uns entgegengetretenen Probleme als philosophische bezeichnet haben, so dürfte dies nicht fehl am Platze oder zu hoch gegriffen sein. Wir hören zunächst aus all den jugendlichen Äußerungen das Staunen und die Verwunderung herausklingen und spüren das Bedürfnis, ja Sehnen, aus Unklarheit und Zweifel zur Klarheit und Ruhe zu gelangen. Entsprossen aus wissenschaftlicher Beschäftigung künden fast alle Äußerungen echten Wahrheitsdrang an, und wenn Philosophie als Inbegriff wissenschaftlicher Erkenntnis schon gefaßt worden ist, so liegt in den jugendlichen Bekenntnissen solch philosophisches Interesse vor und zwar sehen wir bald dies philosophische Streben in theoretischer Richtung auf eine allgemeine Wissenschaft bald in praktischer Richtung auf die Lebensführung hinweisend. Dabei stoßen wir allenthalben auf das Ringen mit den Lehren der positiven Religion, und vereinzelt tritt uns auch schon die kritische Selbstbesinnung der Vernunft entgegen. So können wir tatsächlich den größten Teil unseres Materials als Probleme philosophischen Gehalts ansprechen, weil sich hier das Streben nach wissenschaftlicher Behandlung der allgemeinen Fragen von Welterkenntnis und Lebensansicht unzweifelhaft kundgibt.

Bezüglich der allgemein-philosophischen Fragen gilt, daß die tieferen theoretischen Probleme mehr gefühlsmäßig geahnt werden und aus einem breiteren Gedankenstrom sich erst ableiten. Obwohl sich ein vorherrschend metaphysischer Zug geltend macht, zeigt sich nur in vier Fällen eine großzügigere monistische Betrachtungsweise, während in etwa zehn Fällen erkenntnistheoretische Probleme klar erfaßt sind. Eine tiefere Auseinandersetzung oder gar ein eigener Lösungsversuch zeigt sich nur in geringerem Grade; überall finden wir mehr ein Aufdämmern, ein Stehenbleiben auf halbem Wege. Allerdings forderte auch unsere Fragestellung das Bekenntnis eigener Ideen und Gedankengänge nicht heraus; sie zielte nur ab auf Angabe der allgemeinen Probleme, auf die Erkundung der Problemhaltung überhaupt, und sie würde eine speziellere Aufgabenstellung verlangen, wenn der Jugendliche selbständige Darlegungen bringen sollte; zudem verlangt eine solche Beantwortung auch mehr Zeit und Muße und innere Sammlung.

Als allgemein-philosophische Probleme dürften nach unserer Untersuchung zusammenzunehmen sein die Fragen über Sinn der Welt und des Lebens, Tod und Unsterblichkeit, theologische Probleme, Erkenntnistheorie, so daß sich für die 1. Klasse 45,5%, für die 2. Klasse 50,0 ergeben, durchschnittlich 48,3%. Die Hälfte der Probleme wären sonach allgemein-philosophischer Natur. Die Fragen aus speziell-philosophischen Disziplinen erreichen nicht diese hohe Zahl; denn in der 1. Klasse ergeben diese zusammen 27,0%, in der 2. Klasse 32,0, durchschnittlich 29,5%, also kaum 1/3 der Angaben. Das Verhältnis der allgemeinen zu den speziell-philosophischen Problemen wäre also bei unseren Vpn. das von 8 : 5, wobei beidemale die 2. Klasse in ihren Angaben die 1. Klasse um einiges übertrifft. Vom individualpsychologischen Gesichtspunkt ist aber die Betrachtung der angegebenen Probleme aus den Einzeldisziplinen viel wertvoller und erfreulicher, weil sich darin ein eigener Denkweg verrät, ein frischerer Hauch persönlich-bodenständigen Sinnens.

In eine etwas andere Beleuchtung rücken die Problemkreise, wenn wir vom Gesichtspunkt der theoretischen und praktischen Philosophie

aus die Angaben zusammenstellen. Für die 1. Klasse finden sich dann die Werte 68—4, für die 2. Klasse 71—9, durchschnittlich 70—7, so daß sich also $^1/_{10}$ der Angaben philosophischen Charakters auf praktische Ideen erstrecken. Gewöhnlich aber dürften durch eigenes Erleben, durch konkreten oder abstrakten Umgang die Jugendlichen in stärkerem Grade auf praktische Probleme hingeführt sein, um so mehr als die rein theoretischen Fragen noch nicht ins volle klare Bewußtsein gerückt sind. Darum können wir wohl zu den praktischen Problemen noch die aus den Rubriken 14 und 15 hinzunehmen. Dann erhalten wir die Werte: 1. Klasse 31,8, 2. Klasse 25,4, durchschnittlich 28,6% und für die theoretischen Fragen 46,6 bzw. 51,7, durchschnittlich 48,0%, also zwischen Fragen der theoretischen und praktischen Philosophie annähernd das Verhältnis 8 : 5 und vorher 10 : 1.

Verschaffen wir uns schließlich noch einen Überblick auf Grund der alten Einteilung der Philosophie in Physik, Logik und Ethik, also in der Gegenüberstellung: metaphysische, erkenntnistheoretische und ethische Probleme. Auf das ontologische Problem der Metaphysik entfallen eigentlich nur vier Angaben; da wir aber die physiologischen Fragen hierher rechnen dürfen, können wir für unsere Vpn. doch die Werte 9,1%, bzw. 6,0%, durchschnittlich 7,2% einsetzen. Auf das kosmologisch-theologische Problem der Metaphysik fällt der Hauptanteil der Problemstellungen: 56,4%—62,9% (60,1% durchschnittlich). Bezüglich der Erkenntnistheorie zeigt sich die geringste Zahl der Fragestellungen: 2,8—3,0 (2,9). Die Ethik erhält einen Anteil von 3,5—7,0% (5,4%). Das Verhältnis der drei Hauptzweige der Philosophie beträgt also bei unserer Erhebung 22 : 1 : 2, so daß also die kosmologisch-theologischen Fragen weitaus überwiegen. Eine Analogie mit den Anfängen der Philosophie bei den Griechen, wo sich deutlich der Weg von der kosmologischen zur anthropologischen und schließlich systematischen Periode nachweisen läßt, drängen solche Tatsachen ganz unwillkürlich auf. Selbst wenn wir aus den metaphysischen Fragen die über Sinn und Wert des Lebens, sowie Tod und Unsterblichkeit herausnehmen und zur Ethik stellen, so daß sich das Verhältnis 14 : 1 : 5 ergibt, übertreffen die kosmologisch-theologischen (metaphysischen) Fragestellungen an Umfang alle anderen möglichen Probleme.

Beim Überblick über die einzelnen philosophischen Probleme finden wir als auffälligste Tatsache die Zugehörigkeit der meisten Fragen zum Gebiete der Religion und Theologie. Es hängt dies wieder zusammen mit der Struktur des psychischen Lebens unserer Jugendlichen, welches auf dieser vorletzten Stufe der geistigen Entwicklung mit dem Herrschendwerden des abstrakten Denkvermögens durch den Drang ausgezeichnet ist, durch eigenes Prüfen und Forschen sich Rechenschaft über die Dinge der Welt und Vorgänge des Lebens zur Erlangung einer Welt- und Lebensanschauung zu geben. Diese Eigenart hilft auch dem Erwachen des Individualismus gegenüber der Übermacht der bisher als selbstverständlich hingenommenen sozialen Bindung, insbesondere im religiösen Verband zum Durchbruch. Dazu scheint sich in erster Linie die Notwendigkeit der Emanzipation von der einfachen, mechanischen Tradierung und Übernahme der Kultur- und Bildungsgüter zu ergeben, d. h. aber besonders ein Freiwerden vom positiven Glauben und der überlieferten kirchlich-religiösen Anschauungsweise. Auch in Biographien tritt uns immer wieder dieses Moment entgegen: Auflehnung gegen kirchlich-

theologische Dogmen, kein ungeprüftes Hinnehmen der geläufigen Ansichten und Meinungen mehr, kühnes Verwerfen der auffälligsten widersprechenden Erscheinungen zwischen Glauben und Wissen zugunsten des letzteren. Auch bei unseren Schülern ist es dieser Prozeß, welcher den hohen Anteil der religiös-theologischen Probleme innerhalb der philosophischen erklärlich macht. Dabei finden wir bei aller Auflockerung der übermittelten kirchlichen Denkweise kein schrankenloses Verwerfen der zugrundeliegenden transzendenten Werte zugunsten einer rein empirischen Wirklichkeit. Es zeigen sich nicht die Vorgänge, wie sie oft jugendliche Bekenntnisse erfüllen, nämlich Verzweiflung oder plötzlicher Umschwung zum Materialismus. Dies wird uns nur dadurch verständlich, daß unsere Vpn. Angehörige einer der freiesten protestantischen Landeskirchen, der uniierten Kirche der Pfalz, sind und daß im Lehrplan des Religionsunterrichts die Darstellung der christlichen Glaubenslehre in breitem Rahmen vorgesehen ist, apologetische Fragen erörtert werden und auch christentumsfeindlichen und antireligiösen Weltanschauungen nicht aus dem Wege gegangen wird. Gerade darin aber bekundet sich der hohe Wert des von richtigem pädagogischen Verständnis aufgestellten Lehrprogramms, daß nicht ängstlich an Fragen vorübergehuscht wird, vor denen die Jugend überhaupt und gerade in unserer Zeit doch nicht bewahrt werden kann. Sie plötzlich negierenden Einflüssen auszuliefern, bedeutet einen Irrweg, der sich bitter rächen kann. (Vgl. die klare Stellungnahme eines 18-jährigen zum Häckel'schen Materialismus!) Schließlich läßt uns aber das reiche Interesse an religiösen Fragen ermessen, welch hohes und anregendes Bildungsgut die Religionslehre darstellt und daß jedes Bildungsprogramm eines der wichtigsten Lehrgüter entbehrt, wenn ihm ein Fach von dem Kulturwert philosophischer Anregung fehlt, wie er im Religionsunterricht vorliegt.

Nach den religiös-theologischen Fragen nehmen die kosmologischen Probleme den breitesten Raum ein. Sie entquellen wohl zum größten Teil aus den biologischen und exakten Naturwissenschaften, sind aber auch teilweise angeregt durch den Zug zur Natur und zum Naturgenuß, den die geistige Entwicklung mit der Pubertät aufkommen läßt; dann endlich durch eigenes Nachdenken, Gespräche und durch belehrende und philosophische Lektüre. Sehr häufig begegnet uns die Ehrfurcht und das Ergriffensein von der Größe des Weltalls und der Ordnung seines Geschehens, dazu die eindringlichere Beschäftigung mit den Problemen des Woher und Wohin. Nach Weltentstehung und Weltzweck fragt das reifer entwickelte Denken und will sein Bedürfnis nach Kausalität und Finalität befriedigen. Bei den von uns vereinigten kosmologischen Fragen ließen wir die reine Richtung auf naturphilosophische Probleme ausschlaggebend sein, außerdem könnten mit einigem Recht auch die Fragen über Anfang und Ende und Sinn des Lebensprozesses dazu gestellt werden. In der von uns gewählten Beschränkung stehen die kosmologischen Probleme mit 14,8% hinter den theologischen mit 27,0% um die Hälfte zurück. Allgemein gilt als Annahme, daß bei der Jugend die kosmologische Fragestellung die theologische übertreffe, was sich aber bei uns nicht zu bestätigen scheint, jedoch verständlich ist im Hinblick auf die enge Verbindung von religiösen Dogmen und Lehren der Wissenschaft im Gebäude der christlichen Glaubenslehre, z. B. in den Lehren von Gott und der Weltschöpfung.

Vom Standpunkt der Jugendlichen werden als metaphysische Fragen

im eigentlichen Sinne jene betrachtet, die sich ihnen nicht direkt aus dem Zusammenhange mit dem Religionsunterricht und den dort vorgetragenen Dogmen oder aus dem einzelwissenschaftlichen, insbesondere dem naturwissenschaftlichen ergeben haben. Daher bekundet sich das charakteristische metaphysische Bedürfnis besonders in den Problemen über Sinn der Welt und des Lebens, Tod und Unsterblichkeit. Diese übertreffen an Zahl (18,4%) die kosmologischen Fragen, erreichen aber nicht die religiös-theologischen Fragen. Auch die psychologischen Probleme ließen sich dazu stellen, sind aber bei unserer Schulgattung durch den Unterricht in Psychologie (1. Seminar-Klasse) nahegelegt.

Auf eine auffällige Erscheinung unter den Problemstellungen unserer Vpn. müssen wir noch hinweisen: auf die überwiegende Art, mit der sich das Nachdenken gerade auf Probleme wirft, welche sich mit der Lebensbeurteilung und Lebensansicht befassen. Probleme der praktischen Philosophie erwachsen aus spontanem Nachdenken mehr als solche der theoretischen. Gerade die ethischen Problemstellungen entsprießen viel mehr aus der Sache selbst als aus dem Zusammenhang mit Morallehren der Religion. Wird sich dies als ein allgemeines Charakteristikum der jugendlichen Fragestellung ergeben, oder führt gerade die ausgedehnte Pflege der Pädagogik und die literarische Lektüre an unseren Lehrerseminaren zur Beschäftigung mit diesen Fragen? Es ließe sich doch eher vermuten, daß der jugendliche Geist seine ersten philosophischen Ausflüge unternimmt auf die Dinge außer ihm und dann erst auf Lebensfragen zurückgeworfen wird, daß sich die Jugend zuerst mit dem Natürlichen und Übernatürlichen befaßt, bevor sie an die Auseinandersetzung mit lebenspraktischen Fragen und zum Überindividuellen gerät.

In absteigender Reihenfolge beschäftigt sich also die Jugend nach unserer Untersuchung mit theologischen, metaphysischen, kosmologischen, psychologischen, ethischen und erkenntnistheoretischen Problemen. Wollen wir auch die nichtphilosophischen und einzelwissenschaftlichen Fragen in diese Reihe einfügen, so erhielten beide nacheinander ihren Platz zwischen den kosmologischen und psychologischen. — (Vgl. unten die weitgehende Übereinstimmung mit diesen Ergebnissen in der Problemhaltung der Oberrealschüler!)

Ob in der Fragestellung unserer Vpn. mit der zunehmenden Alters- und Bildungsstufe eine Entwicklung erkennbar ist? Dazu wollen wir zunächst die Angaben der Präparanden gegenüber denen der Seminaristen ins Auge fassen. Bei den ersteren teilt sich das Interesse an philosophischen und nichtphilosophischen Problemen ungefähr in gleiche Hälften. Die Anregung hierzu ergibt sich diesen Vpn. fast ausschließlich aus den Fachwissenschaften der Geographie, Biologie, Geschichte. Ziemlich hoch ist die Anzahl von astronomischen Fragen, obwohl Himmelskunde als Fach bei diesen Schülern nicht vertreten ist. Unter den philosophischen Fragestellungen beziehen sich die meisten auf die äußere Natur, so daß wir bei den 13—16-jährigen einen Standpunkt des naiven Naturalismus annehmen dürfen. Religiöse Zweifel erwachen an der Schwelle beim Übergang ins Seminar; auch metaphysische Probleme treten schon hervor.

Eine Gegenüberstellung der Stellungnahme zu den Problemen bei den beiden Seminarklassen läßt sich nach der Tabelle S. IV leicht vornehmen. Ziemlich übereinstimmend vertreten sind danach nichtphilosophische Probleme,

ebenso kosmologische, psychologische, erkenntnistheoretische und pädagogische. Größere Verschiedenheiten tun sich kund bei einzelwissenschaftlichen Fragen, sowie bei metaphysischen, theologischen, ethischen und ästhetischen Problemen.

Die 2. Klasse bringt weniger Antworten überhaupt, weniger persönliche Probleme, weniger einzelwissenschaftliche Fragen, darunter auch weniger pädagogische, was wir schon zu erklären versuchten. Auch finden wir weniger metaphysische Problemstellungen. Mehr Auseinandersetzung verrät jedoch die 2. Klasse mit theologischen Fragen und hier besonders mit dem Gottesproblem (Lehrstoff der 2. Klasse bildete in der Hauptsache die christliche Glaubenslehre), ebenso auch bei ethischen Fragen. Ganz neu fanden wir in dieser Klasse Fragen ästhetischen Charakters, was jedoch auch ein zufälliges Ergebnis sein könnte. Das metaphysische Bedürfnis erweist sich bei der 1. Klasse zahlenmäßig höher als bei der 2. Klasse. Auffallend hoch ist aber überhaupt der metaphysische Zug in beiden Klassen mit 61,1% (1. Klasse 56,4% — 2. Klasse 62,9%).

Im allgemeinen begegnen wir bei unseren Vpn. keinen besonders starken Klassen- und Entwicklungsunterschieden, die eine wesentlich höhere Entwickeltheit der älteren Schüler aufzeigten oder sich nicht natürlich erklären ließen (z. B. theologische, psychologische und ethische Fragen durch Unterrichtseinflüsse). Wesentliche Entwicklungsunterschiede scheinen sich also im Jugendalter zwischen 16 und 19 Jahren nicht bemerkbar zu machen, eine Erscheinung, die sich uns schon aufdrängte bei den Erhebungen über die Ideale[1]). Danach wäre also eine ziemlich gleichmäßige Struktur der jugendlichen Psyche anzunehmen; die Differenzen sind mehr durch den Gegenstand der Probleme, durch ihren materialen Gehalt gegeben, weniger durch formale Unterschiede. Diese Tatsache würde sich auch ungefähr mit der bisher festgehaltenen Ansicht vereinbaren, welche das Jünglingsalter in zwei Hauptperioden unterschieden hat: bis zum 20. Jahre höchster Gedankenflug im abstrakten Denken bei raschem Wechsel der Interessen, Drang nach geistiger Befreiung, Zeit der Ideale, des Überschwangs und des Tatendrangs; vom 20. Lebensjahre ab selbständige geistige Richtung mit ernstlicher Vertiefung, Herrschendwerden des Individualismus und Intellektualismus, Einlenken in eine bestimmte Berufsbahn. Manche Dokumente der 2. Klasse deuten diese Weiterentwicklung auch genau an, so die höhere Anzahl der philosophischen Interessen (81% gegen 72%), die differenziertere Fragestellung und schärfere Erfassung mancher Einzelprobleme, das Hinlenken vom abstrakten Idealismus zu einem gewissen Realismus, z. B. bei ethischen Problemen. (Siehe auch, wie sich hier die Darlegungen W. Sterns[1]) über „konservative“ und „produktive Selbstentfaltung“ bestätigen: „Das Gebiet der konservativen Selbstentfaltung, in welcher die Persönlichkeit sich zu dem von den Vorfahren bereits erreichten Stande des Seins und Könnens heraufzuarbeiten sucht, füllt insbesondere die Lernzeit der Jugend aus; aber erst der letzte Jugendabschnitt (etwa von der Pubertät an) und die Erwachsenheit läßt endlich die Funktion der produktiven Selbstentwicklung zur Reife kommen, in der leistend und schaffend alles bisherige über-

---

[1]) Z. f. päd. Psych. 20. Jhrg., S. 12 ff.

holt und die Individualität in ihrer Einzigartigkeit voll ausgebildet werden soll[1])."

Unwillkürlich drängt sich bei Prüfung des vorliegenden Materials der Parallelismus auf, welcher zwischen dem Denken im Entwicklungsgang der Jugendlichen und der Völker vorzuliegen scheint, was auch schon Meumann[2]) betonte: „Der Gedanke liegt nahe, eine Parallele zu ziehen zwischen dem Entwicklungsgang der Jugendlichen und der Völker . . . Auch die Menschheit schätzte in alten Zeiten und auf primitiven Kulturstufen zunächst die physischen Eigenschaften wie Kraft und Gewandtheit, dann die niederen psychischen Eigenschaften wie Mut und Tapferkeit, dann den Reichtum, dann sympathische Qualitäten und erst zuletzt die höheren ethischen, ästhetischen und intellektuellen Eigenschaften und Werte". Beim Vergleich zwischen der Entwicklung des philosophischen Denkens in der europäischen Menschheit und der Art, wie sich unsere Jugendlichen allmählich der philosophischen Probleme bemächtigen, zeigt sich deutlich der Weg von der metaphysischen Phase des Philosophierens zur erkenntnistheoretischen. Der jugendlich-menschliche Geist wendet sich erst theologischen, kosmologischen, metaphysischen Fragen zu; von hier erfolgt dann eine Umstellung, indem die skeptischen Stimmungen und Zweifel zu Problemen des naturalistischen Dualismus und zur Erkenntnistheorie hingelenkt werden, und zugleich ein Hinausstreben aus der dogmatischen Philosophie, welche dem Jugendlichen großenteils im Religionsverband vermittelt worden ist. So zeigt sich ein Umschwung von einer naiv-idealistischen Richtung zur empiristisch-positivistischen. Im ganzen aber zeigt sich im jugendlichen Philosophieren der metaphysische Zug viel mehr wie der positivistische als der herrschende. Ein erfreuliches und wertvolles Ergebnis unserer ganzen Untersuchung ist wohl dies, daß das abstrakte Denken der Jugendlichen auf die richtigen Wege geführt oder von selbst auf sie gelangt ist. So bewahrheitet sich hier die Ansicht Diltheys[3]): „Philosophie ist in der Struktur des Menschen angelegt; jeder, an welcher Stelle er stehe, ist in irgendeiner Annäherung an sie begriffen und jede menschliche Leistung tendiert zur philosophischen Besinnung zu gelangen".

IV. Beziehungen zu anderen Untersuchungen.

Wir heben zunächst die Erhebungen heraus, die sich mit jüngeren Vpn. befassen. Lobsien[4]) hat dabei nur einen Anfang gemacht und stellte naiv-kindliche, physische und metaphysische Probleme einander gegenüber. Er gibt uns dabei eine gute Charakteristik des Jugendlichen von 14—19 Jahren, welche Spanne Zeit die Entwicklung vom Jüngling zum Manne bringe, aus dem Kinde das Individuum, die Persönlichkeit herauswachsen lasse. Während im kindlichen Alter mehr die objektive Seite des Erlebens vorwiege, setze mit der Geschlechtsreife mehr die subjektiv gerichtete Entwicklung ein, das Gefühl für den Wert der eigenen Persönlichkeit erwache, im Denken zeige sich die Richtung auf abstrakte Vorstellungen, die Fähigkeit, umfangreichere Gedankenverbindungen zu knüpfen. Dabei mache sich die indivi-

---

[1]) W. Stern, Die menschliche Persönlichkeit. Leipzig. Barth 1918, S. 34.

[2]) E. Meumann, Vorlesungen über die experimentelle Pädagogik. I. Bd. 2, S. 627/28.

[3]) W. Dilthey, Das Wesen der Philosophie in Hinneberg „Systematische Philosophie" S. 34. Leipzig, Teubner 1907. [4]) a. a. O.

duelle Begabung des Kindes geltend, und als Hauptkennzeichen sei das Erwachen der individuellen Produktivität anzusehen. Nach unseren Einblicken in die Entwicklung der jugendlichen Psyche glauben wir eine fast parallele Entwicklung der Interessen sowohl im Knaben- als im Jünglingsalter annehmen zu können, nämlich vom 4.—16. Lebensjahr ein allmähliches Ablösen der sinnlichen, subjektiven zu objektiven (realistischen), ständigeren und zum logischen Interesse und ähnlich von der eintretenden Geschlechtsreife bis zum 25. Jahre die Abfolge von sinnlichen, individualistischen zu objektiven (wissenschaftlich und sozial), ständigen (Begabung und Berufsbildung), logischen (klare Erkenntnis und Wahrheitsdrang).

Bei einem Vergleich mit der Umfrage Netschajeffs[1]) (1 malig in einer Kadettenanstalt mit 300 Vpn. im Alter von 11—18 Jahren) fällt besonders der Umstand der geringen Beteiligung der Vpn. bei den Angaben auf, so daß uns seine Berechnung auf 0/0 gar nicht gerechtfertigt erscheint. Bei 12—14-jährigen erhielt er 34—48 0/0 Antworten, bei 17-jährigen von 11 0/0 und bei 18-jährigen gar nur von 7 0/0 der Schüler. Hiergegen ist die Beteiligung bei unseren Vpn. eine ungleich höhere; denn die 13—16-jährigen gaben ohne Ausnahme Auskunft, und von den 16—19-jährigen erteilten 84 0/0 Antwort; 1. Klasse 87,8 0/0, 2. Klasse 81 0/0. Bezüglich des Inhalts der erteilten Angaben prüft N. die Art der zugrunde liegenden Assoziationen und scheidet zwischen solchen äußeren und inneren Charakters. Zu ersteren zählt er: unerwartetes Ereignis, Störung gewöhnlicher Ordnung, Widerspruch gegen persönliche Gewohnheiten, zu letzteren: Unbegreifliches, Geistreiches, Großes, Widerspruch gegen moralische Normen. Aus der hier mitgeteilten Tabelle ist ersichtlich, daß 1. mit dem zunehmenden Alter die Assoziationen inneren Charakters steigen, die anderen dagegen fallen und 2. daß sich innerhalb der 16—18-jährigen kein stetiges Bild ergibt, auch kein Fortschritt in der Fragestellung sich kundgibt.

Tabelle VI.

Alter	11	12	13	14	15	16	17	18
Innere Assoziationen	39	53	9	8	13	47	73	56
Äußere Assoziationen	61	47	91	92	87	53	27	44

Nun zu den Ergebnissen bei Umfragen an Jugendlichen gleicher Altersstufen! Da sei es uns zunächst gestattet auf die Ergänzungen dieser Problem-Umfrage zu unseren Idealuntersuchungen[2]) hinzuweisen. Im allgemeinen erfährt der dort erhaltene Einblick in die Struktur des jugendlichen Seelenlebens eine Klärung und Erweiterung. Die Höhe des religiösen Interesses nach den Problemuntersuchungen gegenüber der geringen Zahl von Idealen religiöser Herkunft (1,0 0/0, bei den Begündungen 2 0/0) ist der am meisten in die Augen springende Unterschied. Ebenso schien die Schätzung intellektueller Vorzüge und der Geistesgröße bei den Idealen gering (Gestalten 3,4 0/0, Begründungen 11,2 0/0), während die jetzige Umfrage geradezu eine Hochflut intellektuell abstrakter Ideen und Interessen erkennen läßt. Gleiche Inter-

[1]) a. a. O.

[2]) Untersuchungen über Ideale im höheren Jugendalter. Z. f. päd. Psych. 20. Jhrg., S. 12 ff.

essenverteilung kommt nach beiden Untersuchungen politisch-nationalen Fragen zu, bei den Idealgestalten 6,3% (Begründungen 8%), bei den Problemen 5,7%. Als sehr hoch erscheint wieder der Einfluß der Gedankenwelt des Unterrichts; bei den Idealuntersuchungen glaubten wir ihn mit 80% bewerten zu dürfen, und auch hinsichtlich der Quelle der Probleme dürfte mehr als die Hälfte aus Unterrichtsstoffen und Schuleinflüssen stammen (Einzelwissenschaften, Religion, Psychologie, Pädagogik).

Eine wichtige, zum größten Teile bestätigende Ergänzung unserer Versuchsergebnisse liefern die Feststellungen Gieses[1]) über das freie literarische Schaffen der Jugendlichen. Die eigenen Produkte der Jugend stellen sich darnach vorzüglich als gedankenlyrische Poeme dar, sowohl bei Prosa- als auch Poesiedichtungen. Den breitesten Raum nehmen Dichtungen philosophischen Inhalts ein mit 28,5%, denen sich die auf die Natur bezüglichen gleichgroß mit 28,5% an die Seite stellen. Man halte unsere Werte der metaphysischen und kosmologischen Probleme dagegen! Auf die Religion sich beziehende Erzeugnisse sind bei Giese mit 7,5% vertreten; doch muß Giese S. 55 aussprechen — was sich auch bei uns nicht umgehen ließ —, daß die geäußerten Ideen über Religion und religiöse Vorgänge wegen der skeptischen Behandlung und ihrer starken Gedanklichkeit besser zur Philosophie hinzuzunehmen seien. Dichtungen über das sozialethische Gebiet zeigen den Wert von 11,5%, auf die Familie bezüglich 6,1%, Werte, die bei uns mit 5,4 bzw. 3,9% auftreten. In auffallend geringer Weise zeigen sich Dichtungen über „Aktuelles, Wissenschaft und Technik“ mit 3,7%. Hierin tut sich eben wieder der Idealismus der Jugend kund, welcher erst langsam die Entwicklung zum Realen und Empirischen hin gewinnt. Freilich sind auch Vorwürfe aus Wissenschaft und Technik dichterisch schwer zu gestalten, was jedoch in Beziehung zu Aktuellem nicht in dem Maße zutreffen würde. Probleme wissenschaftlichen Charakters drängen sich dem jugendlichen Geiste natürlich in höherem Maße auf, aus Einzelwissenschaften hervorgehend fanden wir 8,2%; doch könnten auch theologische, kosmologische und psychologische Fragen z. T. hierher gerechnet werden (zus. 49%). Als „Aktuelles“ erscheinen bei uns die politischen Fragestellungen (5,7%), teilweise auch Probleme persönlichen Charakters und besonderer Art.

Wirklich produktiv-philosophischen Gedanken ist auch Giese nur selten begegnet (1%). Wenn aber das Ergebnis festgestellt werden konnte, daß der Hauptgrundzug der Stimmung bei den männlichen Vpn. das Ernste, die ruhige Würde sei und die Hauptgebiete der männlichen Jugendrichtung (S. 180) in Philosophie, Denken und ernstem Problemerwägen erblickt werden mußten, so leuchten diese Züge auch aus den Problemstellungen in unserer weniger umfangreichen Untersuchung heraus.

Untersucht Giese die selbständige künstlerische Produktion der Jugendlichen, so wandte sich Pöhlmann ebenso wie wir den Problemen zu, welche ihnen durch das Hingegebensein an die Objekte im allgemeinsten sachlichen Sinn, durch das erwachende kritische und abstrakte Denkvermögen und durch die eigenpersönliche Auseinandersetzung und Stellungnahme zu den Dingen und Vorgängen der Welt und des Lebens erwachsen. Neuartig ist bei ihm in methodischer Hinsicht die Verwendung eines Fragekastens, in welchen die

[1]) F. Giese, Das freie literarische Schaffen der Kinder und Jugendlichen. Leipzig 1914.

Vpn. je nach Bedürfnis und Neigung anonym ihre Angaben warfen und dem er 422 Zettel entnehmen konnte. Diese Schüler konnten also in häuslicher Muße die sie bewegenden Fragen, Zweifel und Bedenken niederschreiben. Durch die mehr oder minder umfangreichen Darlegungen erhalten wir damit für die Jugendkunde wertvolles Material, das nicht nur inhaltlich interessiert, sondern auch durch Stil, Sprache und äußere Form. Der Psychologe und Pädagoge kann dadurch die Entwicklungsweise der Jugendlichen genauer feststellen durch Prüfung der Art, wie sich die Gedanken in Worte kleiden, durch Beachtung der Gefühlsmomente bei Verwunderung, Staunen und Zweifel in den jugendlichen Bekenntnissen, durch die zu erhaltende Einsicht in die Schärfe des Denkens, Klarheit der Problemstellung und produktiv-tätige Geisteskraft bei selbständigen Lösungsversuchen. In dieser Hinsicht bieten die Sammlungen von Jugenddokumenten bei Pöhlmann (Jahrbuch Noris 1909 und 1910) ein gutes Quellenmaterial für den Forscher.

Als Versuchspersonen dienten bei Pöhlmann Schüler einer realistischen höheren Lehranstalt (Oberrealschule), ihrem Religionsbekenntnis nach wie auch bei uns Protestanten. Daß sie in der Großstadt lebten, macht sich in ihren Angaben deutlich geltend, begegnen uns doch Probleme, angeregt durch Tagesfragen, Modeurteile, Modebücher, weiterhin durch Theater, Zeitungen, Zeitschriften, Vortragswesen (katholischer Modernismus, Sexualprobleme, Trennung von Staat und Kirche) und schließlich erhöhtes Interesse an sozialen Problemen. Auch die Herkunft der Schüler spielt bei der Anregung mit, welchen sozialen Schichten die Familie zugehört, und es ist anzunehmen, daß P.'s Vpn. gebildeteren Kreisen entstammen. Um den Einfluß des Versuchsleiters (hier eigentlich Anregers) ermessen zu können, müßten Methoden des Unterrichts und Verkehrs mit den Schülern bei dem Religionslehrer genauer bekannt sein.

In den Hauptergebnissen stimmen Pöhlmanns Erhebungen mit den unsrigen zusammen: bei weitem überwiegen die religiösen und metaphysischen Fragestellungen. Nachdem Pöhlmann als Religionsprofessor die Anregung zur Benutzung des Fragekastens gab, könnte diese Erscheinung als dadurch bedingt erklärt werden. Da aber auch bei uns das gleiche Ergebnis sich einstellte, muß ein ganz typischer Zug der Geistesentwicklung des Jugendlichen vorliegen. Gering vertreten sind Probleme aus Einzelwissenschaften, ebenso aus dem Gebiete der bildenden Kunst und Musik. [Eine nachträglich von uns versuchte Berechnung des Inhalts der Fragen im Jahrbuch Noris 1910 zeigt folgende Werte: nichtphilosophische gegenüber philosophischen Problemen, 29% — 71%; unter den ersteren Politik mit 5%, Tagesfragen und Aktuelles 6%, einzelwissenschaftlich 11%; unter den letzteren kosmologische Probleme mit 15%, theologische 22%, metaphysische 18% (dabei Psychologie 7%), Ethik 8%, Pädagogik 0,9, Ästhetik 3,8, Erkenntnistheorie 1,8%.]

V. Abschluß und Ausblick.

A. Zur Methode.

1. Die Möglichkeit der Durchführung und Bereitwilligkeit der Auskunfterteilung über die Probleme der Jugendlichen ist erwiesen.
2. Der Inhalt der Fragestellung kann allgemein formuliert gegeben werden; tiefere psychologische Einblicke wird aber eine spezialisiertere Fragestellung gewähren (siehe unten!).

3. Bearbeitungen im Haus oder in der Schule sind ausführen zu lassen, da jeder Weg seine eigentümlichen Vorzüge und Nachteile hat, beide sich aber vorzüglich ergänzen.

4. Der Umfang der Untersuchungen muß breiter und umfassender werden inbezug auf Schularten (niedere und höhere Schulen — allgemeinbildende und Berufsschulen — höhere deutsche, realistische, humanistische Anstalten), Schulort (Großstadt, Kleinstadt, Dorf), Lehrplan (allgemeine Tendenz — Fächerverteilung — Stoffhäufung usw.), Methode und Verkehr (formalbildender Unterricht, Entbindung der geistigen Kräfte gegenüber vorgebender Stoffvermittlung, gedächtnismäßiger Aneignung — Lehrer als Gelehrter und Dozent oder als anregender Führer, Freund und Mitarbeiter bei Wahrung der pädagogischen Distanz und Autorität), Geschlecht der Schüler (Mädchen- und Knabenklassen, bzw. -schulen — Koedukationsschulen), Konfessionalität (konfessionell getrennt — Simultanisierung und kirchlich-religiöser Fachunterricht).

B. Stoffkreis der Probleme.

1. Der jugendliche Kritizismus setzt ein mit der Prüfung der bisher naiv übernommenen, in wissenschaftlicher Beurteilung naturalistischen Begriffe und der dogmatischen Lehrmeinungen über Weltanschauung und Lebensansicht. Erschütterung des kirchlichen Bekenntnisses und des religiösen Glaubens bilden gewöhnlich den Ausgangspunkt zur Beschäftigung mit philosophischen Problemen, wobei eine gläubige Hinwendung zur Wissenschaft deutlich fühlbar wird.

2. Gegenüber dem philosophischen Interesse verschwinden alle anderen, und im einzelnen findet sich vorzugsweise Auseinandersetzung mit religiös-theologischen, kosmologischen, metaphysischen und moralischen Problemen. Das Ergriffensein von dem Übernatürlichen und Überindividuellen, der Blick auf die Dinge außer und über uns, erregt mehr Fragen der Weltanschauung als der Lebensansicht und führt zunächst mehr in den idealistischen Gedankenflug als auf den objektiv-empirischen Forschungsweg. Der Drang nach Wahrheit und die hohe Gedanklichkeit bilden einerseits den Übergang zu den Versuchen abgeschlossener Weltanschauung im monistischen Sinn, andererseits zur Reflexion über die Grenzen der Gewißheit und erkenntnistheoretischer Problemhaltung überhaupt.

3. Nichtphilosophische und vorphilosophische Problemstellungen sind noch genauer zu untersuchen, wobei auch das Interesse an Tagesfragen, Modeströmungen, an dem Aktuellen Beachtung finden muß.

C. Auswertung für die Pädagogik.

1. Dem Entwicklungsfortschritt im Jugendalter muß die jugendliche Forschung besonderes Augenmerk schenken, besonders zur Lösung der Frage, ob tatsächlich innerhalb der Jahrgänge 17—20 keine bedeutenderen, greifbaren Entwicklungsunterschiede vorliegen.

2. Besonders wertvoll muß der Einblick in das Zusammenwirken von äußeren und inneren Faktoren für die Anregung und Auseinandersetzung mit den Problemen werden. Wie sehr der Einzelne auf die Einflüsse der Umwelt und Zeitströmungen, auf die Lebensgemeinde festgelegt ist, zeigen die Inhalte der Problemstellungen fortwährend: Religion und Theologie (Erziehung in der Kirchengemeinschaft), Unterrichtsfächer und Einzelwissen-

schaften; wie z. B. Psychologie, Pädagogik und Ethik, Religion (Erziehung der Schulgemeinschaft und durch Wissenschaft), individuell-persönliche Probleme (Familien- und Gemeindeleben) und politische Probleme (Staatsgemeinschaft und Volkstum).

Die inneren Faktoren machen den Einzelnen formal reif, sich mit Hilfe seines kritischen und abstrakten Denkens, seines gefühlsbetonten Wertungsbewußtseins und seines willenskräftigeren Persönlichkeitsbewußtseins auseinandersetzen zu können mit den an ihn herantretenden geistigen Gütern seiner National- und Kulturgemeinschaft. Die Grundlagen zur Assimilation des historisch-nationalen und kulturellen Lebens bei der Gestaltung des individuellen Lebens bilden Vererbung und Anlage, Begabung und Intelligenz. Um den individuellen Differenzen immer näher zu kommen, muß das Experiment mit spezieller Fragestellung vorgehen durch Aufforderung zur Äußerung über die eigenen Neigungen entsprechenden Problemkreise oder durch Erkundung der Stellungnahme zu einzelnen Gebieten, z. B. Wahrheitsdrang, Schönheit, Sittlichkeit, Religion, Volkswirtschaft oder durch Aufwerfen von Einzelproblemen aus metaphysischem, religiösem, theologischem, kosmologischem, ethischem, psychologischem, ästhetischem, erkenntnistheoretischem Gebiet.

3. Das Verlangen nach philosophischer Propädeutik im Unterricht der Jugendlichen läßt sich nicht länger mehr von der Hand weisen. Alle Interessenkreise des erwachsenen Menschen werden vom höheren Jugendalter schon gekannt und umspannt; Geheimnisse sittlicher oder religiöser Art gibt es nicht mehr. Darum darf man nicht scheu und ängstlich an den tieferen, aufwühlenden Fragen vorübergleiten. Der ganze Geist des Unterrichts darf eine Vertiefung in dieser Richtung erfahren; an der Hinlenkung auf die schwierigen Probleme, die den Menschengeist beschäftigen, dürfen wir nicht mehr vorübergehen, umsomehr als der reifende Jugendliche vollempfänglich dafür ist, vor dem Großen und Schweren nicht zurückschreckt, nach Anregung und Führung heiß verlangt.

Als Fach oder als Prinzip kann solche philosophische Propädeutik auftreten. In letzterem Sinne kann sie schon heute in den höheren Schulen gepflegt werden, indem die Schulwissenschaft an geeigneten Stellen den jugendlichen Blick über die Grenzpfähle des Einzelfaches hinausschauen läßt in weitere wissenschaftliche Gefilde auf dem Mutterboden der Philosophie als der Grundlegung und dem Inbegriff der Wissenschaft. Gerade die Lehrerseminare in ihrer Doppelrichtung als höherer deutscher Schule und Berufsschule bieten Ansatzpunkte genug: Naturwissenschaften und Geographie zu Naturphilosophie und Kosmologie, kirchlich-theologischer Unterricht zur Religion und Religionsphilosophie, Psychologie und Logik zur Metaphysik und Erkenntnistheorie, Erziehungslehre und Geschichte zur Ethik und Moral, Zeichnen, deutscher Unterricht, Literatur, Musik zur Kunst und Ästhetik, Pädagogik als Wissenschaft zur Philosophie überhaupt. Für andere Schulgattungen mögen Berufenere solche Möglichkeiten zu philosophischer Propädeutik aufweisen. Am Geist der Lehrerpersönlichkeit freilich wird es immer liegen, solchen Unterricht fruchtbar und aufbauend zu gestalten. —

Möge es uns zum Abschluß unserer Darlegungen gestattet sein, von zwei „Nichtpädagogen“ Gedankenäußerungen zur Überlegung und Beherzigung vorzulegen:

E. M. Arndt: „Man muß die Menschen wieder als Menschen erziehen,

den Jünglingen die Welt lang, weit und unendlich frei zeigen, sie nicht sogleich auf einen bestimmten Zweck hinweisen, der das Leben und den noch nicht entwickelten Verstand des Lebens einengt."

Alois Riehl: Philosophie der Gegenwart, 3. Vortrag: Die kritische Philosophie: „Wie jede Kulturepoche ist auch die Aufklärungszeit ein Moment in der Erziehung des Menschengeschlechts und eben darum auch in der Erziehung des Einzelnen. Einmal im Leben muß jeder eine Zeit der Aufklärung erfahren, einmal im Leben die überkommenen Anschauungen in Frage stellen. Er wird sonst nicht wahrhaft zum Vernunftwesen, sondern bleibt ein Automat der Erziehung und der ihn in Bewegung setzenden autoritativen Meinungen anderer. Freilich, die Aufklärung ist kein Standpunkt, sie ist ein Durchgangspunkt; ihre Bestimmung ist, den Menschen zur Selbstgesetzgebung, zur Selbsttätigkeit und Selbständigkeit zu führen, worauf die Würde seiner Natur beruht."

Die „praktische" Intelligenz und ihre Untersuchung.

Von Erich Stern.

Wenn man die bisher zur Untersuchung der Intelligenz ausgebildeten Methoden überschaut, so kann man sich der Einsicht nicht verschließen, daß bei ihnen eine gewisse Einseitigkeit obwaltet; sie prüfen nicht alle Funktionen, welche wir in den Begriff der Intelligenz einbeziehen müssen, sondern lassen einen ganzen Komplex — und zwar gerade den für das praktische Leben am wenigsten entbehrlichen — außer Acht; sie alle prüfen mehr die logisch-theoretischen Funktionen als die praktischen. Wenn man sich nun auf den Standpunkt von William Stern[1]) stellt und die Intelligenz definiert als „die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewußt auf neue Forderungen einzustellen", als „allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens", so gehören jene Funktionen in hervorragender Weise zur Intelligenz und verdienen also unsere vollste Aufmerksamkeit. Ihre Untersuchung wurde aber bisher vollkommen vernachlässigt.

Die ersten Untersuchungen über die praktische Intelligenz stammen von Koehler[2]); dieser hatte es sich zur Aufgabe gemacht, zu entscheiden, ob Affen in der Lage wären, irgendeine neue, ungewohnte Situation zu überschauen und verständig zu handeln, d. h. ob man bei Affen davon reden kann, daß sie eine Intelligenz besitzen. Dabei mußten naturgemäß die Aufgaben so gestellt werden, daß sie überhaupt lösbar für ein Tier waren, und es konnte sich nur darum handeln von dem Tier irgendwelche Leistungen zu verlangen, welche es noch nie zuvor vollbracht hatte, und die, wenn es sie erledigt hatte, darauf schließen ließen, daß das Tier einsichtig gehandelt hatte. Im Wesentlichen war dies dadurch zu erreichen, daß man dem Tier eine Frucht hinlegte, die es nun holen sollte, die aber auf direktem Wege nicht zu erlangen war. Die Frage war nun, ob das Tier einen Umweg machte, um die Frucht zu erreichen, z. B. durch eine Tür in dem Gitter

[1]) William Stern, Die Intelligenzprüfung an Kindern und Jugendlichen, II. Aufl., Leipzig 1916.

[2]) Koehler, Intelligenzprüfungen an Anthropoiden, I. Abhandlungen der Preuß. Akad. d. Wissensch., mathemat.-naturwissensch. Klasse 1917, No. 1.

des Käfigs nach außen lief, oder ob das Tier ein bereitliegendes Werkzeug, z. B. einen Stock benutzte, um die Frucht damit heranzuziehen, ob das Tier in der Lage war, ein Werkzeug selbst herzustellen, z. B. zwei bereitliegende Stöcke miteinander zu verbinden, mehrere Kisten aufeinander stellen usw. Auf Grund dieser Untersuchungen kam Köhler zu dem Schluß, daß das Tier tatsächlich einsichtig gehandelt hatte, d. h. über einen gewissen Grad von Intelligenz verfügen mußte; und in der Tat, wenn man die Ausführungen liest und sieht, was für komplizierte Aufgaben das Tier zu lösen imstande war, so kann man sich der Einsicht nicht verschließen, daß hier ziemlich erhebliche Intelligenzleistungen bereits vorliegen.

Im Anschluß an diese Untersuchungen stellte nun Lipmann[1]) eine Liste auf, welche zu Versuchen ähnlicher Art beim Menschen anregen sollte. Auch dieser Autor erkennt die Notwendigkeit einer Erweiterung unserer Intelligenzprüfungen in der Richtung der praktischen Intelligenz an. Nach Lipmann handelt es sich bei der praktischen Intelligenz darum, „die Mittel zur Erreichung eines Zieles zu finden; das Verständnis für die Aufgabe selbst wird als selbstverständlich bei dem Prüfling vorhanden vorausgesetzt und kann nach Lage der Sache auch als selbstverständlich vorausgesetzt werden." Lipmann selbst hat keine eigenen Versuche angestellt, und die Auffassung, daß man die Tierversuche einfach auf den Menschen übertragen könnte, kann auch ich nicht teilen. Einmal verlangen die Versuche, wie sie bei den Affen angestellt wurden, Körperkräfte und Kletterkunststücke, die bei den Menschen nicht vorhanden sind, dann aber scheint mir ein sehr erheblicher Unterschied schon darin zu bestehen, daß dem Tier die Frucht einfach hingelegt wurde, das Tier nun von selbst sie zu erreichen strebte; beim Menschen ist stets die Formulierung der Aufgabe erforderlich, und selbst, wenn er die Aufgabe lösen könnte, hält ihn oft noch manches davon ab, die Lösung auch wirklich durchzuführen, weil er z. B. den Weg für nicht erlaubt hält, selbst dann, wenn ihm vorher ausdrücklich gesagt wird, er könne es machen, wie er wolle. Der Mensch verbindet in der Regel mit den Versuchen das Bewußtsein, daß er geprüft wird, und dieses Bewußtsein beeinflußt naturgemäß die Lösung. Ich habe, wie ich gleich zeigen werde, diese Schwierigkeit in einer Reihe von Versuchen zu umgehen versucht, und wie ich glaube, mit gutem Erfolg.

Ich selbst habe nun im Anschluß an die Lipmannsche Liste, die ich auch als Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen für durchaus brauchbar halte, eine Reihe von Versuchen zusammengestellt und an einen kleineren Material allerdings nicht von Kindern, sondern von schwachbefähigten Erwachsenen durchgeprüft. Darüber habe ich an anderer Stelle[2]) ausführlich berichtet; da ich aber glaube, daß gerade auch pädagogische Kreise für diese Untersuchungen Interesse haben, meine Arbeit ihnen aber schwer zugänglich ist, so will ich hier kurz die wesentlichsten Gesichtspunkte und Ergebnisse wiedergeben.

Wie ich oben bereits sagte, habe ich in einer Reihe von Versuchen es zu um-

[1]) Lipmann, Über Begriff und Erforschung der „natürlichen" Intelligenz. Zeitschr. f. angew. Psychol. 1918, XIII, S. 192ff.

[2]) Erich Stern, Der Begriff und die Untersuchung der „natürlichen" Intelligenz, Monatsschr. f. Psychiatrie und Neurol. 1919, XLVI, S. 181ff. Vgl. auch meine Arbeit: „Beiträge zur ges. Psychiatrie und Neurol." 1919, XLVII, S. 190ff.

gehen versucht, daß den Versuchspersonen das Bewußtsein kommen konnte, daß sie geprüft werden. Daneben habe ich aber eine weitere Reihe von Versuchen angestellt, in denen dieses Bewußtsein sehr wohl bestand. Ich bespreche diese zuerst. Die Versuchsanordnungen waren höchst einfach.

1. Macht die Versuchsperson einen Umweg, um zu einem Ziele zu gelangen, das sie vor sich sieht, aber nicht unmittelbar erreichen kann?

Der Versuch wurde im Keller ausgeführt; das Kellerfenster ist nach oben hin durch ein Gitter aus Eisenstangen abgeschlossen, das horizontal und in gleicher Ebene mit der Straße verläuft. Nach innen befindet sich ein ziemlich hohes Fensterbrett vor dem Fenster. Auf das Stangengitter wurde in Abwesenheit der Versuchsperson ein kleiner Ball, der nicht zusammengepreßt werden konnte, gelegt; der Durchmesser des Balles war um ein geringes größer als der Abstand zweier Stangen voneinander, so daß es bei einem flüchtigen Hinsehen scheinen konnte, es sei sehr einfach, den Ball durch die Stangen hereinzuholen, was jedoch in Wirklichkeit nicht gelang. Die Versuchsperson erhielt nun folgende Instruktion: „Sie sehen hier diesen Ball vor dem Fenster liegen. Sie sollen denselben hereinholen; wie Sie das machen ist ganz gleichgiltig und bleibt Ihnen vollständig überlassen."

2. Gebraucht die Versuchsperson ein bereitliegendes Werkzeug?

Zwei Zimmer sind durch eine Schnur getrennt. In dem einen befindet sich der Patient, in dem anderen liegt an dem Boden ein Ball. Die Versuchsperson kann den Ball, wenn sie die Schnur nicht überschreitet, nicht erreichen. In dem Raum, in dem sie sich befindet, liegt bei dem ersten Versuch ein Stock, bei dem zweiten ein mehrfach zusammengebogener Stahldraht. Die Versuchsperson erhält nun die Aufgabe: „Sie sehen in dem Zimmer dort den Ball liegen. Sie sollen denselben hereinholen, ohne über die Schnur hinauszugehen. Wie Sie das erreichen, ist ganz gleichgiltig und bleibt ihnen vollständig überlassen."

3. Holt die Versuchsperson ein geeignetes Werkzeug herbei?

Die gleiche Anordnung wie beim zweiten Versuch, nur liegt kein Stock oder Draht bereit; derselbe muß vielmehr erst aus einem Nebenraum herbeigeholt werden; die Instruktion ist gleichlautend mit 2.

4. Wählt die Versuchsperson ein geeignetes Werkzeug aus?

Es wird der Versuchsperson ein Brett vorgelegt und ein Nagel; sie erhält den Auftrag, den Nagel in das Brett einzuschlagen. Ein Hammer liegt nicht bereit, hingegen liegen bereit eine Zange, ein Taschenmesser, ein Schraubenzieher, ein Lineal. Instruktion: „Sie haben hier ein Brett und einen Nagel; Sie sollen den Nagel in das Brett einschlagen, wie Sie das machen, bleibt Ihnen vollständig überlassen."

5. Stellt die Versuchsperson ein Werkzeug her?

Auf einem Schrank liegt wieder der Ball; in der Umgebung stehen eine niedrige Kiste und eine Fußbank. Weder die Kiste noch die Fußbank genügen allein, um das Ziel zu erreichen. Die Versuchsperson erhält nun den Auftrag, den Ball herunterzuholen. Instruktion wie bei 2.

6. Beseitigt die Versuchsperson ein Hindernis?

Auf dem zum Herbeiholen des Balles vorhandenen Stuhl liegen eine Reihe von Gegenständen; die Versuchsperson erhält die gleiche Aufgabe wie bei 5.

Bei diesen Aufgaben handelt es sich um solche, bei denen die Versuchsperson das Bewußtsein hat, daß sie geprüft wird. Dem gegenüber stehen

nun die anderen Aufgaben, bei denen sie nicht den Eindruck einer künstlich geschaffenen Situation hat. Ich führe sie in der gleichen Reihenfolge der Gesichtspunkte nunmehr hier an:

1a) (Umweg): Versuchsperson befindet sich im Untersuchungszimmer; die Tür nach dem Korridor ist abgeschlossen, die Tür nach einem Nebenzimmer steht offen, von diesem aus ist der Gang ebenfalls zu erreichen. Die Versuchsperson wird zunächst irgendwie beschäftigt (bei mir z. B. ärztlich untersucht), am Ende der Untersuchung sagt der Versuchsleiter: „Ich habe meinen Hut draußen gelassen, holen Sie mir denselben bitte herein.“ (Diese Aufgabe unterscheidet sich von der oben unter 1 genannten insofern, als die Versuchsperson das Ziel nicht sieht).

2a) (bereitliegendes Werkzeug): In einem Raum sind die Oberfenster, die nur mittels eines Stockes geöffnet werden können, geschlossen. Ein Stock steht bereit. Während der Unterhaltung sagt der V. l. plötzlich zu der Versuchsperson: „Ach bitte, öffnen Sie doch bitte einmal das Fenster da oben (Hindeuten auf dasselbe), man kann es ja hier gar nicht aushalten.“

3a) (Werkzeug holen): Die gleiche Aufgabe wie die vorhergehende, nur liegt der Stock nicht bereit, sondern muß aus dem Nebenraum geholt werden.

4a) (Auswahl eines geeigneten Werkzeugs): Die Wasserleitung läuft eine ganze Zeitlang; der Hahn ist abgenommen, ein entsprechender Schlüssel liegt daneben mit einigen anderen Werkzeugen. Versuchsleiter sagt während der Unterredung zu der Versuchsperson: „Drehen Sie doch einmal das Wasser ab; man kann das ja gar nicht aushalten.“

5a) (Werkzeugherstellung): Wieder hat die Versuchsperson die Oberfenster zu öffnen, der bereitliegende Stock ist aber zu kurz, und die Versuchsperson hat auf einen Stuhl zu steigen, um das Ziel erreichen zu können.

6a) (Hindernisbeseitigung): Vor der Ausgangstür steht ein Stock, schräg gegen die Tür gelehnt. Wie verhält sich die Versuchsperson beim Herausgehen; nimmt sie den Stock erst weg oder läßt sie denselben einfach umfallen?

Neben diesen soeben aufgeführten Aufgaben ließ sich die Versuchsperson noch ein Buch, das während der Unterredung scheinbar zufällig hinter den Schreibtisch gefallen war, aufheben und beobachtete ihr Verhalten dabei, forderte sie auf, das elekrische Licht auszuschalten, und sah zu, ob sie, wie Normale dies tun, den Schalter an der Tür suchte oder ob sie planlos im ganzen Zimmer danach herumtastete usw. Alle diese Aufgaben geben einen interessanten Einblick in die praktische Intelligenz der Versuchspersonen. Freilich kommt es dabei darauf an, nicht nur, ob die Aufgabe gelöst wird, sondern in erster Linie, wie die Versuchsperson sich dabei benimmt. Das erschwert natürlich die zahlenmäßige Auswertung der Versuche ungeheuer, die einstweilen, bevor größere Reihen von Versuchen noch nicht vorliegen, überhaupt nicht möglich ist. Soviel aber ergeben die Versuche, die ich angestellt habe, doch bereits, daß die Schwierigkeit deutlich abstufbar ist.

Auf die Mitteilung ausführlicher Protokolle kann ich hier verzichten und den interessierten Lesern auf meinen eingehenden Bericht in der oben zitierten Abhandlung verweisen. Die Ergebnisse habe ich in zwei Tabellen zusammengestellt, die ich hier zunächst folgen lassen möchte.

Tabelle I.

Erste Versuchsreihe; der Prüfling weiß dabei, daß er geprüft wird.

Aufgabe	Zahl der Geprüften	Nicht gelöst	Mit Hilfe gelöst	Ohne Hilfe gelöst
1	13	8 61,53 %	2 15,41 %	3 23,07 %
2	14	5 35,07 %	4 29,86 %	5 35,07 %
3	16	9 56,25 %	4 25,00 %	3 18,75 %
4	17	5 29,41 %	5 29,41 %	7 31,18 %
5	8	5 62,50 %	3 37,50 %	0 0 %
6	10	4 40,00 %	3 30,00 %	3 30,00 %

Aus dieser Tabelle geht hervor, daß die Versuche einen verschiedenen Grad der Schwierigkeit aufweisen. Ich hebe hervor, daß sich das natürlich nur für die hier skizzierten Versuche sagen läßt, nicht etwa, daß es allgemein leichter ist, ein geeignetes Werkzeug aus mehreren bereitliegenden herauszuwählen, als ein Werkzeug überhaupt anzuwenden usw. Die Schwierigkeitsreihe der Versuche wäre danach die folgende: 2, 4, 6, 3, 1, 5, wobei die Reihe mit den leichtesten beginnt. Aus der Tabelle geht noch hervor, daß da, wo die Lösung spontan nicht gelang, Hilfen gegeben wurden, also es wurde etwa, wenn der Prüfling nicht darauf kam, einen Stock zu benutzen, gesagt: „Womit können sie den Ball wohl erreichen?“ usw. Das erleichtert natürlich die Lösung ganz ungemein und ist nur als halb richtig zu werten.

Ich gehe nun zu der zweiten Reihe von Versuchen über und gebe auch hier zunächst wieder die Tabelle.

Tabelle II.

Zweite Versuchsreihe: Der Prüfling weiß dabei nicht, daß er geprüft wird.

Aufgabe	Zahl der Geprüften	Nicht gelöst	Mit Hilfe gelöst	Ohne Hilfe gelöst
1	14	3 21,43 %	5 35,71 %	6 42,86 %
2	10	3 30,00 %	5 50,00 %	2 20,00 %
3	11	7 63,63 %	2 18,19 %	2 18,18 %
4	13	4 30,77 %	4 30,77 %	5 38,46 %
5	12	8 66,66 %	2 16,67 %	2 16,67 %
6	11	5 45,45 %	0 0 %	6 54,55 %

Der Versuch 6 erwies sich als sehr ungeeignet, so daß ich ihn nicht weiter berücksichtigen möchte; der Schwierigkeitsgrad ergibt sich, wenn wir wieder mit den leichtesten Versuch beginnen, also: 1, 4, 2, 3, 5. Diese Reihenfolge entspricht also nicht der in der ersten Versuchsreihe. Außerdem erwiesen sich diese Versuche überhaupt als leichter als die Versuche der ersten Reihe. Ob das an der prinzipiellen Art oder an der besonderen Ausgestaltung liegt, möchte ich hier nicht zu entscheiden wagen.

Fasse ich die Ergebnisse der Untersuchungen noch einmal kurz zusammen, so läßt sich sagen, daß Methoden zur Erforschung der praktischen Intelligenz ausgearbeitet und an einem größeren Material durchgeprüft werden müssen. Dann wird sich auch eine zahlenmäßige Auswertung, die je für die Einordnung der Versuche in ein Intelligenzprüfungsschema erforderlich ist, finden lassen. Ein verschiedener Schwierigkeitsgrad und damit eine Abstufung der Aufgaben ließ sich schon bei unseren Versuchen nachweisen. Weitgehend Schlüsse aus unseren Versuchen zu ziehen, ist unmöglich, da die Zahl der Versuche sowohl wie der Versuchspersonen zu gering ist. Wenn ich trotzdem hier über die Versuche berichte, so geschah es in erster Linie, um zu einer weiteren Arbeit in dieser Richtung anzuregen.

Vergleich von Begabungsprüfung und Lehrerurteil auf Grund einer Versuchsreihe.

Von Susanne Engelmann.

Im Jahre 1916 wurden in Hamburg bei der Aufnahmeprüfung in das dortige Lehrerinnenseminar zum ersten Male neben den eigentlichen Prüfungsaufgaben drei weitere Aufgaben gestellt, die eine besondere psychische Eignung feststellen sollten, also unter die Rubrik der Begabungsprüfungen fallen. Die Auswahl der Schülerinnen fand nach dem Ausfall beider Arten von Aufgaben statt; der ausführliche Bericht darüber findet sich in der Zeitschrift für „Pädagogische Psychologie“ Band 19, Heft 3–5.

Dieser Bericht war Gegenstand heftiger Angriffe besonders aus den Kreisen der Oberlehrer und Oberlehrerinnen, die auch den Begabungsprüfungen, die von Moede und Piorkowski für die Berliner „Begabtenschulen“ vorgenommen worden sind, ebenso wie den von Lipmann für die Charlottenburger A-Klassen und Förderklassen veranstalteten Prüfungen ähnlicher Art größtenteils ablehnend gegenüberstehen. Diese Ablehnung gründet sich wohl zum Teil auf eine mangelnde Kenntnis der Methoden der Begabungsprüfungen, zum Teil aber auch auf folgende richtige Erwägungen: die nach den neuen Prüfungs-

methoden ausgewählten Schüler werden in den Begabten- und Förderklassen unterrichtet und beobachtet, so daß man bei ihnen nach einer Reihe von Jahren imstande sein wird, die Ergebnisse der früheren Begabungsprüfung mit ihren späteren Leistungen zu vergleichen. Dieser Vergleich kann aber nicht eintreten bei denjenigen, die nach dem Ergebnis der einmaligen Begabungsprüfung nicht für reif befunden und daher von den Förderklassen ausgeschlossen wurden. Von ausschlaggebender Bedeutung für das Urteil über den Wert der neuen Prüfungsmethoden wäre es nun aber, festzustellen, wie sich diese scheinbar für höhere Schulformen nicht reifen Schüler entwickelt haben. Denn ob die Begabung mit den verfügbaren Methoden mit einiger Sicherheit festgestellt werden kann, wird erst da zu erkennen sein, wo wir ein Urteil der Lehrer über Schüler, die sie in jahrelangem Unterricht kennen gelernt haben, mit den Ergebnissen einer Begabungsprüfung vergleichen können.

Wo solche Lehrerurteile, sei es in der Form von Zeugnissen über Schulleistungen, sei es in der Form der Ausfüllung von Fragebogen, bisher abgegeben und mit den Ergebnissen von Begabungsprüfungen verglichen worden sind, bezogen sich diese Zeugnisse oder Fragebogen auf jüngere Schulkinder vor dem Übertritt in die Begabten- und Förderklassen oder sonstige höhere Schulformen, wie in Berlin, Charlottenburg, Hamburg. Bei der entscheidenden Bedeutung, die die Entwicklungsjahre für die geistige Leistungsfähigkeit der Jugendlichen haben, wäre es wichtig, Ergebnisse einer Begabungsprüfung und Lehrerurteil bei solchen Schülern zu vergleichen, die die Entwicklungsjahre schon überwunden haben und zu sicheren Schlüssen für ihre künftige Berufseignung berechtigen.

Diese Erwägungen, deren Berechtigung ich mich nicht verschließen konnte, veranlaßten mich, im Sommer 1919 während eines mir von der Stadt Charlottenburg erteilten Studienurlaubs in Gemeinschaft mit Herrn Dr. Bobertag, dem Leiter der psychologischen Abteilung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin, an den Schülerinnen der Seminarklasse A des Oberlyzeums der staatlichen Augustaschule zu Berlin eine Begabungsprüfung vorzunehmen, während gleichzeitig ein von uns entworfener psychologischer Fragebogen von den Lehrkräften der Anstalt für jede der von uns geprüften Schülerinnen ausgefüllt wurde. Ich wählte die Seminarklasse A, d. h. die oberste der drei wissenschaftlichen Klassen des Oberlyzeums, weil die Schülerinnen dieser Klassen im Durchschnitt das 19. Lebensjahr vollendet, also die Entwicklungsjahre überwunden hatten, und weil die Lehrkräfte über diese Schülerinnen nach zweiundeinhalbjähriger Unterrichtszeit ein sicheres Urteil gewonnen haben konnten. Auf unsere Bitte wurde es zwei Schülerinnen, die ursprünglich der Klasse angehört hatten, aber wegen mangelhafter Leistungen ausgeschieden waren, ermöglicht, an der Prüfung teilzunehmen.[1])

Es war meine Absicht, soweit wie möglich diese Prüfung der am Hamburger Lehrerinnenseminar veranstalteten anzupassen. Dort war eine Bilderreihe,

[1]) Es sei mir an dieser Stelle gestattet, dem Direktor der staatlichen Augustaschule in Berlin Herrn Prof. Dr. Lenschau, für die Erlaubnis, an seiner Schule eine solche Prüfung zu veranstalten, und für das freundliche Interesse, das er an dem Fortschreiten dieser Arbeit nahm, sowie den Damen und Herren, die sich der Mühe der Ausfüllung des Fragebogens unterzogen haben, den herzlichsten Dank für ihr Entgegenkommen auszuprechen.



Verkleinerte Wiedergabe des Bilderbogens „Das Wiedersehen".

(Der Druckstock ist frdl. vom psychologischen Seminar der Universität Breslau zur Verfügung gestellt worden.)

— Münchener Bilderbogen — interpretiert, ein Lückentext ausgefüllt und eine Anzahl von Begriffsworten zu Reihen geordnet worden. Wir wählten statt der Ordnung von Begriffsworten die von Figuren nach selbstgefundenen Gesichtspunkten und stellten außerdem noch eine Aufgabe zur Prüfung der Kritikfähigkeit, also im ganzen vier verschiedene Aufgaben, deren eine sich noch in drei Teilaufgaben gliederte.

Als erste Aufgabe wurde jeder der Schülerinnen der Münchener Bilderbogen auf Seite 111 in die Hand gegeben mit dem Auftrag, die in diesen Bildern dargestellte Geschichte so anschaulich und lebendig wie möglich schriftlich zu erzählen und eine Überschrift dazu zu finden. Die gleiche Aufgabe war in Hamburg gestellt worden. Während des Schreibens blieb der Bilderbogen in der Hand der Schülerinnen. Als Arbeitszeit wurde etwa eine Unterrichtsstunde gebraucht.

Der gleiche Bilderbogen wurde gegen Ende des Vormittags, nachdem in der Zwischenzeit drei weitere Aufgaben gelöst worden waren, den Schülerinnen noch einmal übergeben. Sie erhielten nun den doppelten Auftrag, die Geschichte erstens so knapp wie möglich, höchstens in zehn Zeilen, wiederzugeben, dann aber die Geschichte so zu erzählen, daß sie ein etwa fünfjähriges Kind verstehen könnte. Zu dieser Variation der Bilderbogenaufgabe wurde ich durch die Vorschläge veranlaßt, die Herr Seminaroberlehrer Penkert bei der Besprechung und anschließenden Kritik der am Hamburger Lehrerinnenseminar zur Aufnahmeprüfung gestellten Aufgaben gemacht hat, („Das psychologisch-pädagogische Verfahren der Begabtenauslese“, eine Sammlung von Beiträgen, herausgegeben von William Stern, Leipzig, Quelle und Meyer 1918, Seite 51 ff), auf dessen ausführliche Bewertung des Bilderbogentests ich die Leser dieser Arbeit ergänzend verweisen möchte.

Als zweite Aufgabe wurde den Schülerinnen der folgende Lückentext vorgelegt:

Cortez brach am 16. August mit 300 Spaniern, 1300 totomakischen Kriegern, 1000 Trägern, 15 Reitern und 7 Geschützen auf und marschierte ins Bergland nach Westen. Durch das tropische Küstenland kam der Zug in zwei Tagen nach Jalapa, wo in einer Höhe von 1300 m die Palmen ... 1. ... . 2. ... . höher man stieg, ... 3. ... . kühler wurde das Klima. Die Pflanzenwelt ... 4. ... . sich, und noch ... 5. ... . man die Gebirgspässe erreichte, hatte man auch die ... 6. ... . der Eichenwälder hinter sich ... 7. ... . Drei Tage ... 8. ... . sie durch rauhes, unbewohntes Land, ... 9. ... . mehrere von den kubanischen Indianern der ... 10. ... . erlagen. Dann erreichten sie das Plateau von Anahuak ... 11. ... . das Landvolk sich hier ... 12. ... . verhielt ... 13. ... . Cortez doch stets in fester Schlachtordnung weiter auf Tlaskala. Das Volk der Tlaskalaner war im 12. Jahrhundert eingewandert und hatte sich noch mancherlei ... 14. ... in dem Gebiete ... 15. ... . Sie standen nicht unter einem Könige, ... 16. ... . sie bildeten eine Art Bundesstaat ... 17. ... . vier Fürsten sämtlich in der Hauptstadt ... 18. ... . In heftigen Kämpfen mit den Azteken hatten sie sich in ihrem Lande ... 19. ... . und ihre ... 20. ... bewahrt. Den eindringenden Spaniern setzten sie den heftigsten ... 21. ... . 22. ... . Die Anzahl ihrer Krieger ... 23. ... . Cortez auf 100000 ... 24. ... . mehrtägigem, verzweifelten Ringen ... 25. ... . die Spanier, besonders ... 26. ... . ihre Kanonen, am 5. September einen entscheidenden ... 27.

Der Text unterscheidet sich von dem am Hamburger Lehrerinnenseminar gebrauchten dadurch, daß er das Verfahren des Ebbinghausschen Lückentextes mit dem des Minkusschen Bindeworttests kombiniert, d. h. sowohl die Ergänzung durch Verben, Substantiva, Adjektiva als auch durch Präpositionen, Konjunktionen und Pronomina verlangte. Diese Verknüpfung zweier Prüfungsmethoden wurde deshalb gewählt, weil der Minkussche Bindeworttest

uns zu einseitig sprachlich-logische Funktionen zu prüfen schien, während die Ergänzung sinnvoller Worte mehr die kombinatorische Phantasie ins Spiel ruft. Der von uns entworfene Text enthält 37 Lücken, die durch 6 Konjunktionen, — (2 der Art und Weise, je eine der Zeit, der Folge, der Einräumung und des Gegensatzes), — 3 Präpositionen, — (von denen je eine das Verhältnis der Art und Weise, der Zeit, des Ortes ausdrückte), — ein Relativpronomen, — (das einen attributivischen Nebensatz einleitete), — ein Adverb der Art und Weise, 6 Substantiva und 10 Verben ausgefüllt werden mußten.

Der anscheinend leichte Text bot doch hinreichende Schwierigkeiten, vor allem wurden eine ganze Anzahl falsche Ergänzungen gemacht. Die Schülerinnen erhielten jede einen Abzug des Lückentextes und schrieben auf einem mit ihrem Namen versehenen Blatte die Lückennummer und das ergänzende Wort auf. Die Arbeitszeit betrug zehn bis fünfundzwanzig Minuten. Es war den Schülerinnen freigestellt worden, die Lücke durch einen oder durch mehrere verschiedene Ergänzungsvorschläge zu füllen, und sie machten zum Teil reichlich von dieser Erlaubnis Gebrauch. Auf diese Weise glaubte ich, die von O. Melchior, („Das psychologisch-pädagogische Verfahren der Begabtenauslese“, Seite 42) hervorgehobene methodische Schwierigkeit, das „passende Wort“ zu finden, beseitigen zu können. Es ergaben sich so fünf Möglichkeiten der Korrektur: 1. fehlende Ergänzung, 2. falsche Ergänzung, 3. mögliche Ergänzung, 4. richtige Ergänzung, 5. mehrfache Ergänzung, wobei auch wieder Fall 2, 3, 4 eintreten konnte. Die größere oder geringere Beweglichkeit der kombinatorischen Phantasie der Schülerinnen, der Reichtum oder die Armut ihres Wortschatzes, das sprachliche Feingefühl und die Genauigkeit oder Flüchtigkeit der Arbeitsweise schien mir bei diesen mehrfachen Ausfüllungen zum Ausdruck zu kommen.

Die dritte Aufgabe bestand in der Korrektur eines Textes zur Prüfung der Kritikfähigkeit, wie sie von Stern in der oben angeführten Schrift („Das psychologisch-pädagogische Verfahren der Begabtenauslese“ Seite 13ff.) besprochen und empfohlen worden ist. Doch konnten wir bei der größeren Reife der von uns zu prüfenden Schülerinnen die von Stern abgedruckten Texte nicht benutzen und entwarfen den weiter unten wiedergegebenen Text, der dem Vorstellungsschatz und der Urteilsfähigkeit 19—20jähriger junger Mädchen, die kurz vor Ablegung der ersten Lehramtsprüfung standen und nach der eben erlebten politischen Umwälzung, die ihnen das Wahlrecht verlieh, für politische Fragen besonders interessiert sein mußten, zu entsprechen schien.

Text zur Prüfung der Kritikfähigkeit.

Staat und Nationalität.

Der Staat ist die Organisation eines Volkes, ein Volk und ein Land sind die Naturgrundlage des Staates. Dagegen fallen Staat und Nation notwendig zusammen. Mit dem Wort Nation bezeichnet der heutige Sprachgebrauch zunächst die Abstammungseinheit, dann aber auch die geistig-geschichtliche Einheit. So sprechen wir z. B. von einer englischen Nation. Die Bevölkerung Englands ist der Abstammung nach ein Mischvolk, aus angelsächsischem, dänischem, slavischem Blut: aber dem geschichtlichen Lebensinhalt nach ist sie eine Einheit, durch einheitliche Sprache, Sitte und geistige Kultur. Dem Wort „Volk“ dagegen — im Gegensatz zur „Nation“ — ist die Beziehung zum Staate ursprünglich eigen. Von einer preußischen Nation kann man sprechen, nicht von einem preußischen Volk. — An sich fallen demnach die Grenzen des Staates mit denen der Nationalität notwendig zusammen. Die Staatsgrenzen können gegen die Grenzen der

Nationalität zurückbleiben. So war es bei den antiken Stadtstaaten der Fall, die Nation zerfiel in eine Menge von großen Staatsgebilden. Oder sie können übergreifen, so im römischen Reich und in vielen modernen Kleinstaaten. Erst unser Jahrhundert hat begonnen, dies Verhältnis als ein normales zu empfinden. Noch das vorige nahm daran durchaus keinen Anstoß. Es hängt das augenscheinlich mit der inneren Wandlung im Wesen des Staates zusammen. — Seitdem nun unter dem Einfluß der russischen Revolution sich der moderne Staat gebildet hat, seitdem der Staat in Gesetzgebung, Verwaltung, Kirchen- und Schulwesen die gesamte Bevölkerung zur Tätigkeit heranzieht, seitdem ist die Nationalität entscheidend ins Bewußtsein getreten. Von Deutschland und Italien ist die große Nationalitätsbewegung ausgegangen, welche die politische Geschichte des 18. Jahrhunderts beherrscht. Seitdem auch diese Nationen, den östlichen folgend, den Einheitsstaat erreicht haben, sind die Nationalitätsbestrebungen auch in die westliche Welt, nach England und Frankreich vorgedrungen. Und so haben wir nun in allen gemischten Staaten den Kampf der Nationalitäten. Die schwächere Nationalität strebt, sich als die einzige durchzusetzen und die nationalen Minderheiten zu unterdrücken. Hiergegen leisten die zu unterdrückenden Nationalitäten erbitterten Widerstand und suchen, wenn möglich, Verbindung mit verwandten Nationalitäten innerhalb der eigenen Staatsgrenzen. Unter diesen Umständen steigern sich Angriff und Abwehr zu blinder Wut, wobei denn, absurd genug, jede Nation der andern als schändliche Barbarei vorwirft, was sie selber außerhalb ihrer Grenzen gegenüber der Minderheit verschmäht.

Der Text ist Paulsens „System der Ethik“ entnommen und von uns entsprechend verändert. Er enthält 15 Absurditäten, die zu fast gleichen Teilen logische Fehler und Entstellungen historischer Tatsachen sind, und zwar solcher Tatsachen, die wir als ganz sicheren Besitz der Schülerinnen voraussetzen konnten. Diese letzteren Entstellungen fügten wir ein, obgleich sie ein gewisses Maß von erworbenem Wissen voraussetzen, während sonst die Begabungsprüfungen es vermeiden, bloßes Wissen festzustellen. Aber es kam hier nicht auf das Wissen an sich an, sondern auf die Fähigkeit, zweifellos vorhandene Vorstellungen ins Bewußtsein zu rufen und gegenüber widersprechenden Aussagen zu behaupten. Übrigens enthalten auch die von Stern a. a. O. mitgeteilten Texte zur Prüfung der Kritikfähigkeit Absurditäten, die nicht nur Gedachtem, sondern auch Gewußtem widersprechen. Die Schwierigkeiten, die dieser Text enthielt, waren verschieden groß, im allgemeinen aber absichtlich so gehäuft, daß wir nicht eine vollständige, sondern nur eine annähernde Lösung aller darin gestellten Aufgaben erwarteten. Ein zu leichter Text hätte bei der Korrektur keine Möglichkeit der Abstufungen der Leistungen geboten, während dieser folgende Bewertungen der Lösungen erlaubte: 1. nicht gefundene Fehler, 2. falsche Einwände, 3. richtige Einwände, 4. positive Besserungsvorschläge.

Jeder der Schülerinnen war ein Abzug des Textes ausgehändigt worden mit der Aufforderung, Unstimmigkeiten herauszufinden und sie auf einem mit ihrem Namen versehenen Blatte mit der auf dem Vorlagenblatte angegebenen Zeilennummer anzugeben, oder, wenn sie dazu imstande wären, eine Textverbesserung hinzuzufügen. Sie waren unter Hinweis auf die Bedeutung, die die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung von Büchern und Vorträgen, Reden und Flugschriften für die künftige Staatsbürgerin und Wählerin hat, zur Lösung dieser Aufgabe aufgefordert worden, doch mit der ausdrücklichen Einschränkung, daß sie weder auf den Stil noch auf die Richtigkeit der Schreibung und Zeichensetzung in dem vorgelegten Text zu achten brauchten. Die Arbeitszeit betrug 1/4 bis 3/4 Stunden.

Die vierte Aufgabe bestand in einem Ordnungstest mehrdimensionaler Art, d. h. der Ordnung gleichzeitig gegebener Größen nach verschiedenen Gesichtspunkten, und zwar wurden den Schülerinnen auf einer Tafel eine Anzahl

von Figuren von verschiedener Größe, Form, Farbe, Helligkeit, Breite der Umrandung dargeboten, die sie nach selbstgefundenen Gesichtspunkten in Reihen ordnen mußten. Die Figuren sollten jedesmal in zwei Reihen, die alle Figuren umfaßten, geordnet werden. Sie enthielten Buchstaben, so daß die Schülerinnen bei der Lösung der Aufgabe nur die Buchstaben und daneben in wenigen Worten das Prinzip der Ordnung anzugeben brauchten. Eine verkleinerte Abbildung der von Herrn Dr. Bobertag entworfenen Figurentafel fügen wir hier bei.



Die Schülerinnen waren auf folgende Weise für die Aufgabe vorbereitet worden: „Sie sollen jetzt eine Anzahl von Figuren, die ich Ihnen gleich zeigen werde, ordnen, und zwar nach verschiedenen Gesichtspunkten, und jedesmal in zwei Gruppen, die alle Figuren umfassen müssen. Ich kann z. B. die Schülerinnen Ihrer Klasse ordnen in große und kleine, hellhaarige und dunkelhaarige, schnelle und langsame, ernste und heitere usw. Verstehen Sie nun, was ich mit den verschiedenen Gesichtspunkten meine?“ Erst nachdem alle Schülerinnen auf wiederholtes Fragen hin versichert hatten, die

Aufgabe verstanden zu haben, (es ergab sich bei der Korrektur, daß nur eine einzige die gestellte Aufgabe nicht erfaßt hatte), wurde ihnen die Figurentafel gezeigt, die sie während des ganzen Versuchs vor Augen behielten. Die Zahl der zu findenden Gesichtspunkte war auf 6 angegeben, doch wurde sie von verschiedenen Schülerinnen überschritten, die Gesichtspunkte zum Teil phantastischer Art fanden, an die wir nicht gedacht hatten. Dauer der Arbeitszeit 10 bis 20 Minuten.

Die Prüfung fand am 2. Juni 1919 im Klassenzimmer des Oberlyzeums A der staatlichen Augustaschule statt unter Aufsicht von Herrn Dr. Bobertag und der Referentin. Sie begann um 8 Uhr und nahm mit Einrechnung der zur Erholung notwendigen Pausen den ganzen Vormittag in Anspruch, da wir uns entschlossen hatten, die Arbeitszeit für die einzelnen Aufgaben nicht zu begrenzen. Die Schülerinnen arbeiteten an den ihnen gestellten Aufgaben, bis sie sie beendet hatten, gaben sie dann ab und verließen das Klassenzimmer, um sich zu erholen. Die neue Aufgabe wurde erst dann gestellt, wenn alle Schülerinnen die vorherige gelöst und einige Minuten Pause gehabt hatten. Es ergab sich dabei freilich, daß die schneller arbeitenden jungen Mädchen 20—30 Minuten Pause zwischen den einzelnen Aufgaben hatten, die langsameren nur 5—10. Aber mir schien diese Ungleichmäßigkeit das kleinere Übel gegenüber der Unsicherheit und Erregung, die sich als Folge begrenzter Arbeitszeit bei Massenversuchen bei den langsamer Arbeitenden einzustellen pflegt, wie es mir aus Charlottenburg von Kolleginnen, die bei Begabungsprüfungen die Aufsicht führten, berichtet worden ist.

Bei der Korrektur der Arbeiten wurde so verfahren, daß neben den bloßen „Treffern“ und „Fehlern“, die ja hauptsächlich bei Aufgabe 2, 3 und 4 in Betracht kamen (Lückentest, kritischer Test, Figurenordnungstest) überall versucht wurde, die Fähigkeiten festzustellen, die der Ausfall der Arbeiten erkennen ließ.

Beim Bilderbogentest I wurden die Fähigkeit zu genauer Beobachtung von Einzelheiten, zur Einfühlung in Menschen und Tiere, die Lebhaftigkeit und der Reichtum der Phantasievorstellungen (Erfindung von Gesprächen, der Vorgeschichte, der Folgen der Handlung), der Humor der Schülerinnen und ihre Fähigkeit zum denkenden Erfassen der logischen Zusammenhänge (Feststellung der Schuld, Erfindung des Titels), neben der sprachlichen Gewandtheit und Sorgfalt und der Korrektheit der Schreibung und Zeichensetzung bei der Beurteilung der Arbeiten einzeln bewertet. Beim Bilderbogentest II (Wiedergabe der Handlung auf höchstens 10 Zeilen) wurde die Denkleistung, Wesentliches vom Unwesentlichen zu trennen, und die Fähigkeit, sprachlich knapp und klar zu formen, beurteilt. Beim Bilderbogentest III (Erzählung der Geschichte in einer Form, die für ein fünfjähriges Kind verständlich ist), wurde erneut die Fähigkeit zur Einfühlung und die Gabe phantasievoller Darstellung, dann aber auch die bewußte Beherrschung des Wortschatzes der Muttersprache, die das kindertümliche, konkrete Wort wählen läßt, ferner die pädagogisch wichtige Fähigkeit anschaulicher Schilderung, die Neigung zu humorvoller oder moralisierender Darstellung verzeichnet.

Beim Lückentest wurde die mehrfache richtige Ausfüllung der Lücken mit sinnvollen Worten als bezeichnend für einen gewissen Reichtum an Worten und eine Beweglichkeit der Vorstellungs-Assoziationen durch kombinatorische Phantasie, die falsche Ausfüllung dieser Lücken je nach der Schwere des

Fehlers als ein Zeichen mangelnder Sorgfalt in der Wortwahl oder mangelnder Kombinationsgabe betrachtet; die falsche oder fehlende Ausfüllung der Lücken, die durch Partikeln (Konjunktionen, Präpositionen usw.) zu ergänzen waren, wurde als ein Mangel sprachlich-logischer Fähigkeiten angesehen.

Beim Test zur Prüfung der Kritikfähigkeit wurde bei jeder Schülerin erstmalig festgestellt, welche Unstimmigkeiten nicht erkannt worden waren. Dann wurden die richtigen und die falschen Einwände und die positiven Besserungsvorschläge besonders gewertet. Diese getrennte Berechnung war deshalb notwendig, weil die Bearbeitung dieser Aufgabe Aufschluß über sehr verschiedene Beanlagungen zu geben scheint. Wo nämlich die Zahl der überhaupt gemachten Einwendungen erheblich unter dem Durchschnitt der Leistung der Klasse liegt, glaubte ich je nach der Art der nicht erkannten Unstimmigkeiten auf eine gewisse Suggestibilität, einen Mangel an Fähigkeit zu selbständigem Urteilen oder zur Anwendung und Verknüpfung des erworbenen Wissens schließen zu dürfen. Die umgekehrte Erscheinung (über den Durchschnitt große Zahl der Einwendungen) wurde je nach der Qualität der Einwände als Neigung zur Opposition, zur Kritik, als Fähigkeit zum selbständigen Urteilen gewertet. Die sprachliche Form der Einwendungen und Berichtigungen ließ Schlüsse auf die Sicherheit, das Selbstbewußtsein, die Zaghaftigkeit und Verwirrbarkeit der Schülerinnen zu, umsomehr, als einige in der Form ihrer Beurteilung des Textes ihre Eigenart recht frei hervortreten ließen.

Beim Figurenordnungstest endlich wurden zunächst die „Treffer“ und „Fehler“ festgestellt, davon getrennt die Ausdrucksfehler bei der sprachlichen Formulierung des gefundenen Einteilungsprinzips. Das Finden aller Einteilungsmöglichkeiten (6 Reihen, geordnet 1. nach Größe, 2. nach Helligkeit, 3. nach Farbe, 4. nach Gradlinigkeit oder Krummlinigkeit der Umrandung, 5. nach der Breite oder Schmalheit der Umrandung, 6. nach der Offenheit oder Geschlossenheit der Figuren) wurde als ein Zeichen für Abstraktionsfähigkeit und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen betrachtet, die von einigen gefundenen phantastischen und ästhetischen Einteilungsgründe entsprechend gewertet.

Nach Erledigung der Korrektur bestand unsere nächste Aufgabe darin, einen Fragebogen für die Lehrkräfte der geprüften Klasse zu entwerfen, der die Urteile der Lehrenden über dieselben Fähigkeiten und Anlagen der Schülerinnen enthalten sollte, die wir aus der Lösung der Aufgaben der Begabungsprüfung erkennen zu können glaubten.

Der Fragebogen umfaßte folgende zwölf Fragen:

1. Halten Sie die Schülerin im allgemeinen für hervorragend, gut, mittelmäßig schwach oder sehr schwach begabt?
2. Entspricht die unterrichtliche Leistung der Begabung, oder ist sie schlechter oder besser als nach dem Grad der Begabung zu erwarten ist? Grund dieser Abweichung? (Etwa schwache Gesundheit, Energielosigkeit, seelische Erschütterungen).
3. Ist die Schülerin nüchtern, phantasiebegabt oder phantastisch?
4. Vermag die Schülerin, sich in die Gefühle anderer hineinzuversetzen?
5. Ist die Schülerin zu exakter Beobachtung fähig?
6. Ist die Schülerin zu selbständigem Urteilen fähig?
7. Leistet die Schülerin Widerstand gegen suggestive Einflüsse, opponiert und kritisiert sie?
8. Ist die Schülerin fähig und geneigt, Gelerntes und Erfahrenes zu verknüpfen und anzuwenden, oder bleibt es ihr totes Wissen?
9. Ist die Schülerin im sprachlichen Ausdruck wortarm, gewandt, oder neigt sie zur Phrase?

10. Hat die Schülerin Verständnis für komische Situationen? Zeigt sie Bereitschaft, Situationen humorvoll aufzufassen?
11. Ist die Schülerin bei neuen ihr gestellten Aufgaben zaghaft, erregbar und leicht zu verwirren, oder zeigt sie Selbstbewußtsein und Selbstbeherrschung?
12. Ist die Schülerin geneigt, den ihr vorgelegten Arbeiten, wenn sie ihr an sich uninteressant sind, aus Pflichtgefühl Sorgfalt zuzuwenden, oder sinkt die Leistung, sobald ihr die Arbeit keine Freude macht?

Der hier wiedergegebene Fragebogen wurde auf zwei Quartseiten so vervielfältigt, daß er nach jeder Frage reichlich Platz zur Beantwortung ließ, und wurde den in der Klasse unterrichtenden Lehrkräften mit den Namen der Schülerinnen versehen mit der Bitte um Ausfüllung übergeben.

Es ist leicht ersichtlich, daß die 12 Fragen des Fragebogens in zwei Gruppen zerfallen, von denen die erste die Frage 1 und 2 und 11 und 12, die zweite die Fragen 3 bis 10 umfaßt. Die erste Gruppe enthält Fragen nach dem allgemeinen Grad der Begabung, dem Verhältnis der Begabung zur Klassenleistung und den Gründen eventueller Abweichungen, ferner nach der Erregbarkeit und Beherrschung und dem Pflichtgefühl der Schülerinnen, alles Fragen, die nur von den Lehrenden nach genauer und möglichst langer Bekanntschaft mit den Schülerinnen, nicht von den Versuchsleitern beantwortet werden konnten. Die Fragen wurden gestellt, weil ihre Beantwortung uns wichtige Hilfen zur Bewertung der Leistung der Schülerinnen bot, wo diese Leistungen auffallend ungleichartig oder besonders schwach ausgefallen waren. Frage 1 (allgemeine Begabung) wurde nach dem Gesamtausfall der Arbeiten auch von mir versuchsweise beantwortet, ohne daß ich meine nach den Leistungen eines Vormittags natürlich höchst unsichere Bewertung der Gesamtbegabung mit dem Lehrerurteil zu vergleichen beabsichtigte, bei Frage 11 und 12 (Erregbarkeit und Beherrschung, Pflichtgefühl und sein Gegenteil) machte ich in einzelnen Fällen Eintragungen über besonders auffallendes Verhalten der Schülerinnen während der Prüfung, erhebliche Qualitätsunterschiede im Ausfall der verschiedenen Arbeiten und ihre mutmaßliche Ursache, Art der Bearbeitung des Tests zur Prüfung der Kritikfähigkeit, Eintragungen, die trotz ihres hypothetischen Charakters in 10 von 18 Fällen von dem Urteil der Lehrenden bestätigt wurden.

Ganz anders war der Charakter der Fragen der zweiten Gruppe (Frage 3—10). Sie hatten zum Inhalt die Phantasiebegabung, die Fähigkeit zur Einfühlung, die Beobachtungsgabe, das selbständige Urteil, den Widerstand gegen suggestive Einflüsse, die Neigung zur Opposition und Kritik, die Fähigkeit zur Anwendung von Wissen und Erfahrung, die sprachliche Gewandtheit und den Humor der Schülerinnen. Alle diese Fragen glaubte ich aus dem Ausfall der Arbeiten mit einer gewissen Sicherheit erschließen zu können, und meine Absicht war es nun, festzustellen, wie sich das Urteil der Lehrenden zu meinem Urteil verhielt und wie Unstimmigkeiten zu erklären waren.

Zwei Schwierigkeiten standen allerdings der Vergleichbarkeit der Lehrerurteile mit der der Versuchsleiter entgegen. Die erste ergab sich aus der Art der Ausfüllung des Fragebogens. Diese Ausfüllung wurde von den sämtlichen Lehrkräften, die in der A-Klasse des Oberlyzeums unterrichteten, in einer gemeinsamen Konferenz vorgenommen. Dabei zeigten sich, wie die Damen und Herren in einer zweiten Konferenz, in der ihnen die Er-

gebnisse der Prüfung mitgeteilt wurden, zugaben, mehrfach Unstimmigkeiten zwischen den Lehrkräften, die über die Veranlagung einzelner Schülerinnen verschiedener Ansicht waren. Solche Unstimmigkeiten wurden teilweise auf dem Wege des Kompromisses beseitigt, ohne daß dieser Weg mehr als ein Verlegenheitsausweg war, und ohne daß die erteilte Antwort dann ein klares Bild der Schülerin gab, teilweise aber wurde, und dies war sicher der für unsere Zwecke brauchbarere Ausweg, die verschiedene Befähigung der Schülerinnen in verschiedenen Fächern in der Antwort deutlich zum Ausdruck gebracht.

Unzweifelhaft aber standen der Ausfüllung der Fragebogen auch da, wo Einstimmigkeit über die Antwort erzielt wurde, nicht unerhebliche Hindernisse entgegen. Das lag wohl weniger an der Art der Fragen als daran, daß das Ausfüllen der Fragebogen eine Technik oder besser eine Kunst ist, die geübt sein will, die in monatelanger oder jahrelanger Einstellung auf die Beobachtung der Erscheinungen des Seelenlebens, die im Fragebogen dargestellt werden sollen, vorbereitet werden muß. Die Lage, in der sich die Unterrichtenden der Seminarklasse A befanden, im Laufe eines Vormittags über Veranlagungen ihrer Schülerinnen Auskunft zu geben, die sie zum Teil nicht systematisch beobachtet hatten, war bei aller liebenswürdigen Bereitwilligkeit, uns zu helfen, nicht unbedingt günstig für den objektiven Wert der Antworten.

Die zweite Schwierigkeit, die bei der Vergleichung der Lehrerurteile mit den Ergebnissen der Prüfung zu berücksichtigen ist, liegt darin, daß die gleichen seelischen Erscheinungen von den Lehrenden und den Versuchsleitern bei sehr verschiedenen Gelegenheiten beobachtet wurden, und daß sich daher notwendigerweise oft ein verschiedenes Bild ergeben mußte. Z. B. wurde die Frage, ob die Schülerin zu exakter Beobachtung fähig sei, von dem Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften beantwortet, während wir sie auf Grund des Bilderbogen- und Figurenordnungstests bearbeiteten. Es ist aber wohl möglich, daß eine Schülerin zu sehr genauer Beobachtung ästhetischer oder psychologischer Erscheinungen, die in ihrem Interessenkreis liegen, oder drolliger und charakteristischer Einzelheiten des Alltagslebens, wie sie der Bilderbogen enthielt, fähig ist, (eine Fähigkeit, die der Schule meist völlig unbekannt bleibt), während sie aus Mangel an Interesse in Naturkunde und Mathematik wenig gute Beobachtungen zeigt, und umgekehrt.

Auch die Frage nach der sprachlichen Gewandtheit der Schülerinnen wurde z. T. verschieden von beiden Parteien beurteilt, wieder aus einem bestimmten Grunde: ich beurteilte die sprachliche Gewandtheit der Schülerinnen vor allem nach dem Ausfall der Bilderbogentests, wenn ich auch den Lückentest, den Test zur Prüfung der Kritikfähigkeit und in ganz beschränktem Maße den Figurenordnungstest mit heranzog; die einfache Erzählung einer Geschichte, wenn auch nach drei verschiedenen Gesichtspunkten, war im wesentlichen die Aufgabe, an der die stilistische Gewandtheit der jungen Mädchen festgestellt wurde. Eine solche Aufgabe ist den Schülerinnen eines Oberlyzeums im allgemeinen aber seit Jahren nicht mehr gestellt worden. Die Fülle der Stoffe, die in den obersten Klassen unserer höheren Lehranstalten im Deutschen zu bewältigen sind, die Schwere der ethischen und ästhetischen Probleme, die die Lektüre klassischer und moderner Dichtungen

aufrollt, bringt es mit sich, daß in den stilistischen Übungen im wesentlichen nur die Abhandlung gepflegt werden kann, noch dazu in einem abstrakten, durch die Lektüre festgelegten Stoffkreis. Daraus aber ergibt sich, daß der Lehrer des Deutschen über den Wortschatz und die Ausdrucksfähigkeit seiner Schülerinnen für einfache stilistische Aufgaben (Erzählung und Beschreibung), oft kaum unterrichtet ist, und daß sein Urteil über die sprachliche Gewandtheit seiner Schülerinnen oft anders ausfallen mußte als das meine[1]).

Ein dritter Punkt, wo die Beantwortung des Fragebogens von den unseren verschiedene Ergebnisse zu zeitigen geeignet war, war die Frage nach dem Humor der Schülerinnen. Nicht immer bietet der Unterricht Gelegenheit, eine solche Veranlagung zu erkennen, und die Fälle, wo im Rahmen des Schullebens diese Seite des Wesens der Schülerinnen hervortreten kann (bei Ausflügen, Schulfesten usw.), sind auch mehr zufälliger Art. Hier bot also die Eigenart der gestellten Aufgaben Gelegenheit zur Betätigung einer Anlage, die nicht immer in der Arbeit der Schule beobachtet werden kann.

Trotz aller dieser Schwierigkeiten, die eine völlige Übereinstimmung des Urteils der Lehrer mit den Ergebnissen der Prüfung von vornherein ausschlossen, zeigte eine Vergleichung der Urteile ein günstiges Resultat: von den 35 Schülerinnen, die sich der Prüfung unterzogen und gleichzeitig in einem Fragebogen beurteilt wurden, zeigten 12 eine gute, 16 weitere eine genügende Übereinstimmung in den 8 Rubriken des Fragebogens, die verglichen werden konnten. Als gut bezeichneten wir eine Übereinstimmung in allen 8, in 7 oder 6 Rubriken, als genügend die Übereinstimmung in 5 oder 4, während weniger als 4 Übereinstimmungen als schlecht bezeichnet wurden. Es zeigte sich also bei unserem Versuch 80% gute und genügende und nur 20% schlechte Übereinstimmungen vom Lehrerurteil mit dem Ergebnis der Begabungsprüfung, und zwar verteilten sich die Übereinstimmungen auf die Rubriken unseres Fragebogens in der Weise, daß Rubrik 3 (Phantasie) 60%, Rubrik 4 (Einfühlung) 62%, Rubrik 5 (Beobachtung) 51%, Rubrik 6 (selbständiges Urteil) 77%, Rubrik 7 (Suggestibilität, Opposition, Kritik) 60%, Rubrik 8 (Verknüpfung von Wissen und Erfahrung) 54%, Rubrik 9 (sprachlicher Ausdruck) 60%, Rubrik 10 (Humor) 51% Übereinstimmung enthielten.

Bewertet man wegen der weiter oben angeführten Bedenken, die gegen den günstigen Ausfall des Vergleichs bei Rubrik 5 und 9 (Beobachtungsfähigkeit und sprachlicher Ausdruck) geltend gemacht wurden, in diesen beiden Rubriken den Ausfall der Prüfung höher (was von den Lehrkräften der Anstalt als durchaus berechtigt anerkannt wurde), so ergibt sich, daß diese Prüfung in den rein intellektuellen Funktionen der Beobachtungsfähigkeit, der Fähigkeit zum selbständigen Urteil, zur Kritik, dem sprachlichen Ausdruck in den weitaus meisten Fällen zu richtigen Ergebnissen geführt hat, daß sie aber auch auf den Gebieten, die sich sonst der Prüfung ent-

[1]) Das hier angedeutete Mißverhältnis zwischen der sprachlichen Ausbildung der künftigen Lehrerinnen im Oberlyzeum und ihren späteren praktischen Aufgaben ist schon während der Ausbildung im S-Jahr und auch im Beruf häufig hervorgetreten. Es wird bei der bevorstehenden Gestaltung der pädagogischen Akademien eine ganz andere Behandlung des muttersprachlichen Unterrichts verlangen, worüber ich an anderer Stelle ausführliche Vorschläge machen möchte. (Siehe auch die im Anhang dieser Arbeit abgedruckten Texte.)

ziehen (Phantasie, Fähigkeit zur Einfühlung, Humor), wichtige Aufschlüsse über die Eigenart mehr als der Hälfte der Prüflinge ergeben hat.

Tabelle 1.

Tabellarische Übersicht über die verglichenen Rubriken des Fragebogens.[1])

Bezeichnung	Phantasie	Einfühlung	Beobachtung	selbständiges Urteil	Sugg., Oppos. u. Kritik	Verkn. v. Wiss. u. Erfahr.	Sprachlicher Ausdr.	Humor	Summe
A	+	+	—	+	+	+	+	+	7
B	+	+	—	—	—	—	—	—	2
C	+	+	+	+	+	+	+	+	8
D	—	—	—	+	—	+	—	—	2
E	—	+	—	+	+	—	+	—	4
F	+	+	+	+	—	—	+	—	5
G	—	+	—	+	+	—	+	+	5
H	+	+	+	+	+	+	+	—	7
I	—	—	—	+	+	+	—	—	3
K	+	+	+	+	+	—	+	+	7
L	+	+	+	+	+	+	+	—	7
M	+	—	+	+	—	+	+	—	5
N	+	+	—	—	—	—	—	—	1
O	+	+	+	+	+	—	—	—	5
P	—	—	—	+	+	+	—	+	4
Q	—	—	+	—	—	+	—	—	2
R	+	—	+	+	+	+	+	+	7
S	—	+	+	—	+	+	+	—	5
T	—	+	—	+	+	+	—	+	5
U	—	+	—	+	—	—	—	+	4
V	—	—	—	—	—	—	—	—	-
W	—	—	+	+	—	+	—	+	4
X	+	+	—	+	+	+	+	+	7
Y	+	—	+	+	+	+	+	—	6
Z	+	—	—	+	+	+	+	+	6
a	—	+	+	+	+	—	—	+	5
b	—	—	—	+	—	+	+	—	3
c	—	+	+	+	—	—	+	—	4
d	+	+	—	+	+	+	+	+	7
e	+	+	—	—	—	—	+	+	4
f	+	—	+	+	+	+	+	+	7
g	+	+	+	—	—	—	+	—	4
h	+	—	—	+	+	—	—	+	4
i	+	+	+	—	+	—	+	+	6
k	+	+	+	+	—	—	—	+	5
	21 = 60 %	22 = 62 %	18 = 51 %	27 = 77 %	21 = 60 %	19 = 54 %	21 = 60 %	18 = 51 %	

[1]) Die Pluszeichen bedeuten Übereinstimmung, die Minuszeichen Abweichung der Urteile.

Der eben dargestellten Prüfung wurden in einem neuen Versuch ferner 6 ehemalige Schülerinnen der Charlottenburger Sophie-Charlotten-Schule im September 1919 unterzogen. Die jungen Mädchen waren sämtlich Ostern 1918 mit dem Reifezeugnis des Lyzeums entlassen worden und befanden sich jetzt in der Berufsvorbereitung oder beruflicher Tätigkeit verschiedenster Art, (Oberlyzeum, Volksschullehrerinnenseminar, Studienanstalt, Kindergärtnerinnenseminar, Haushaltungsschule, kaufmännische Praxis, Vorbereitung auf die Bühnenlaufbahn). Sie waren bis auf eine über 18 Jahre alt. Ich hatte diese Mädchen von Ostern 1915 bis Ostern 1917 in zwei Hauptfächern unterrichtet und als ihre Klassenlehrerin sie genau kennen zu lernen Gelegenheit gehabt, zwei von ihnen hatte ich im Jahr 1918/19 in einer ländlichen Frauenschule in Erziehungslehre und Kinderpsychologie unterrichtet.

Die Prüfung fand an einem Nachmittag in meiner Wohnung statt und vollzog sich unter meiner Aufsicht genau in der vorher geschilderten Weise.

Die Verarbeitung des Versuchsmaterials ergab in tabellarischer Übersicht[1]) über Aufgabe 2 und 3 folgendes Bild:

Tabelle 2a.

Lückentest.

Schülerin	Fehlende Ergänzungen	Falsche Ergänzungen	Mögliche Ergänzungen	Richtige Ergänzungen	Mehrfache Ergänzungen
A	—	6	1	22	8
B	—	2	1	25	6
C	—	2	1	26	13
D	1	1	2	23	8
E	—	1	3	24	7
F	—	9	5	16	15

Tabelle 2b.

Test zur Prüfung der Kritikfähigkeit.

Schülerin	Nichterkannte Unstimmigkeiten	Falsche Einwendungen	Richtige Einwendungen	Besserungsvorschläge
A	9	—	7	2
B	7	—	6	3
C	12	3	$3^1/_2$	1
D	11	1	5	1
E	8	1	7	7
F	10	1	5	2

Tabelle 2c.

Figurenordnungstest.

Schülerin	Treffer	Fehler	Phantastische u. ästhetische Einteilungsgründe	Sprachliche Ausdrucksfehler
A	4	1	—	1
B	5	2	—	—
C	$2^1/_2$	2	3	—
D	3	1	—	1
E	6		—	—
F	5	1	—	—

[1]) Wegen Raummangels konnten die Tabellen des 1. Versuches nicht gebracht werden; sie sind mit dem Versuchsmaterial niedergelegt in dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin, Potsdamerstr. 120.

Der Fragebogen war von mir mehrere Wochen vor der Prüfung ausgefüllt und mehrere Wochen nach Abschluß der Korrektur der Prüfungsarbeiten von einer Kollegin, die die Schülerinnen vier Jahre lang in Mathematik unterrichtet hatte und selbstverständlich die Prüfungsergebnisse nicht kannte, noch einmal durchgesehen worden, wobei sich nur in einem einzigen Falle eine Änderung einer Rubrik als notwendig erwies.

Der Vergleich der Urteile des Fragebogens mit den Ergebnissen der Prüfung zeigte bei allen 6 Schülerinnen, also in 100 % der geprüften Fälle, gute Resultate, d. h. Übereinstimmung in 8, 7 oder mindestens 6 der verglichenen 8 Rubriken, und zwar zeigten sich wieder die besten Übereinstimmungen in den rein intellektuellen Leistungen Rubrik 6 (Urteilsfähigkeit) 100 %, Rubrik 7 (Kritikfähigkeit) 100 %, Rubrik 8 (Verknüpfung von Wissen und Erfahrung) 100 %, ferner Rubrik 3 (Phantasie) und Rubrik 5 (Beobachtung) sowie Rubrik 10 (Humor) 83 %, während Rubrik 4 und Rubrik 9 (Einfühlung und sprachlicher Ausdruck) 67 % Übereinstimmungen aufwiesen.

Tabelle 2d.

Tabellarische Übersicht über die verglichenen Rubriken des Fragebogens bei Versuch II.

Bezeichnung	Phantasie	Einfühlung	Beobachtung	selbständiges Urteil	Sugg. Oppos. u. Kritik	Verkn. v. Wiss. u. Erfahr.	Sprachlicher Ausdr.	Humor	Summe
A	—	—	+	+	+	+	+	+	6
B	+	+	+	+	+	+	+	+	8
C	+	+	+	+	+	+	—	+	7
D	+	—	—	+	+	+	+	+	6
E	+	+	+	+	+	+	+	+	8
F	+	+	+	+	+	+	—	—	6
	5 = 83 %	4 = 67 %	5 = 83 %	6 = 100 %	6 = 100 %	6 = 100 %	4 = 67 %	5 = 83 %	

Nach den Ergebnissen dieser zwei Versuche möchte ich das Mißtrauen gegenüber der Verläßlichkeit der Begabungsprüfungen, von dem ich zu Beginn meiner Arbeit sprach, als ungerechtfertigt betrachten. Niemand wird leugnen, daß die Methoden der Begabungsprüfungen nicht noch in hohem Maße verbesserungsfähig sind, aber niemand, der den Willen hat, gerecht zu sein, wird bestreiten können, daß sie einen hohen Grad von Verläßlichkeit bereits erreicht haben und daß die Begabungsprüfungen als Hilfsmittel zur Auswahl begabter Schüler von erheblicher Bedeutung sind.

Wohlgemerkt nur als Hilfsmittel. Es scheint mir ein verhängnisvoller Irrtum, zu glauben, daß von dem Ergebnis solcher Prüfungen allein die Entscheidung über die Wahl der Schulgattung für Kinder und Jugendliche abhängig gemacht werden dürfte, aber dieser Irrtum ist von den meisten Experimentalpsychologen selbst stets auf das lebhafteste bekämpft worden. Der in Hamburg eingeschlagene Weg, von Berufspsychologen aufgestellte, von der Lehrerschaft ausgefüllte Fragebogen als Grundlage für die Schülerauswahl zu betrachten und diese Grundlage der Beurteilung durch die Ergebnisse einer Begabungsprüfung zu ergänzen, scheint mir der aussichtsreichste,

um zu günstigen Resultaten zu gelangen. Am sichersten wird man wohl dann gehen, wenn man im Laufe einer mehrjährigen Schulzeit in regelmäßigen Abständen von einigen Monaten solche Begabungsprüfungen an den gleichen Schülern wiederholt, um Zufallsergebnisse, die durch schlechte körperliche oder seelische Dispositionen während einer einmaligen Prüfung entstehen könnten, nach Möglichkeit auszuschließen. Ist man, wie bei der Aufnahmeprüfung für das Hamburger Lehrerinnenseminar, auf eine einmalige Prüfung angewiesen, so tut man wohl am besten, wie es dort geschehen ist, Aufgaben, die einer Begabungsprüfung dienen, und gleichzeitig gewöhnliche Prüfungsaufgaben (Aufsatz, Übersetzung oder fremdsprachliche Stilübung und mathematische Aufgaben) zu stellen, weil auf diese Weise der jeder, auch der besten Begabungsprüfung anhaftende Mangel, der in der Künstlichkeit der gestellten Aufgaben besteht, durch die mehr dem gewohnten Unterrichtsbetrieb entsprechenden Aufgaben ausgeglichen wird.

Über die Wahl der einer Begabungsprüfung für reifere Jugendliche dienenden Aufgaben sei es mir gestattet, noch ein Wort zu sagen. Daß eine Begabungsprüfung niemals in der Stellung einer einzelnen Aufgabe bestehen dürfe, sondern daß man in einer „Test-Serie“ die verschiedensten Fähigkeiten gesondert festzustellen versuchen müsse, ist eine Selbstverständlichkeit, die nicht mehr hervorgehoben zu werden braucht. Dagegen scheint es mir betonenswert, daß man bei der Auswahl der Aufgaben darauf achtet, daß die gleichen Fähigkeiten mehrmals, nicht nur einmal, an verschiedenen Aufgaben erprobt werden können, um ein sicheres Urteil zu gewinnen. Nach diesen Gesichtspunkten waren die Aufgaben in der geschilderten Prüfung ausgewählt worden, wo z. B. anschauliche Phantasie und Fähigkeit zur Einfühlung an Aufgabe 1 und 6, kombinatorische Phantasie an Aufgabe 1 und 2, Beobachtungsgabe an 1 und 3, sprachliche Fähigkeiten an 1, 2, 4, 5, 6, selbständiges Urteil an 1, 3, 4, 5 besonders gezeigt werden konnte.

Zu den fruchtbarsten Aufgaben, die zu Zwecken der Begabungsprüfung ersonnen worden sind, rechne ich die Interpretation von Bilderreihen, wie sie nach dem Beispiel Hamburgs und dem Vorschlag des Herrn Seminaroberlehrer Penkert in mehrfacher Variation von uns gestellt worden ist, ferner die Bildung und Ordnung von Begriffsreihen, sei es in Gestalt von Figuren, wie bei der von uns vorgenommenen Prüfung, sei es in Form von Begriffsworten wie in Hamburg, schließlich die Stellung von Aufgaben zur Prüfung der Kritikfähigkeit, wie sie Aufgabe 3 unserer Prüfung enthielt, und wie sie für jüngere Schüler von Stern („Das psychologisch-pädagogische Verfahren der Begabtenauslese“ Seite 15 und 16) mitgeteilt worden sind. Hier müßten freilich noch einwandfreie Texte für reifere Jugendliche geschaffen werden. Den Wert der Ergänzung von Textlücken, sei es in der Form des Minkusschen Bindeworttests, der in Hamburg verwendet wurde, sei es in der von uns gewählten Verknüpfung des Ebbinghausschen und Minkusschen Verfahrens, möchte ich nicht ganz so hoch veranschlagen wie die vorigen Aufgaben, obwohl auch sie zur Feststellung sprachlich-logischer Fähigkeiten und kombinatorischer Phantasie sowie des Reichtums verfügbarer Wortvorstellungen nicht ohne Bedeutung ist.

Daß wir überhaupt neuer Methoden und Hilfen bedürfen, um die Schüler für die richtige Schulgattung auszuwählen und sie dem für sie geeigneten Beruf zuzuweisen, daß das bloße Schulzeugnis dafür nicht ausreicht, beweist

das Versagen so vieler guter Schüler der Unterklassen höherer Lehranstalten gegenüber den Anforderungen der höheren Klassen, ferner das Scheitern vieler Musterschüler der mittleren und höheren Schulen im praktischen Leben und die mangelhaften Leistungen vieler Abiturienten unserer Vollanstalten auf der Universität.

Als eine dringende nationale Pflicht möchte ich es daher bezeichnen, jede Methode zu prüfen, die eine bessere und gerechtere Auswahl der Schüler für Schulart und Beruf verspricht. Ein aussichtsreiches Mittel, theoretisch und praktisch veranlagte Kinder und Jugendliche ihrer Begabung nach zu erkennen und der ihnen entsprechenden Schulgattung und Berufsausbildung zuzuführen, scheint mir der psychologische Fragebogen und die Begabungsprüfung zu sein. Für beide das Interesse der Lehrerschaft zu wecken, war das Ziel der vorliegenden Arbeit.

Anhang.

Im Folgenden werden einige Proben der Lösung der Aufgaben I, V und VI der vorher besprochenen Prüfung veröffentlicht. Und zwar werden zunächst von einer Schülerin die drei Lösungen der gestellten Aufgabe, den Bilderbogen in eine Erzählung umzuwandeln, abgedruckt. Dann folgen noch zwei weitere Proben der Lösung der Aufgabe VI, die im Bilderbogen dargestellte Geschichte in solcher Form zu erzählen, daß sie ein fünfjähriges Kind verstehen kann. Zweck der Veröffentlichung ist es, zu zeigen, wie stark die Eigenart der Schülerinnen bei der Lösung dieser Aufgaben zutage tritt.

Schülerin A.

I.

Wie eine Freundschaft in die Brüche ging.

In goldenen Friedenszeiten, als es noch richtige Brötchen gab und die richtigen Brötchen sogar noch morgens den Kunden ins Haus gebracht wurden, zog Fritz, der Geselle von Meister Müller, eines schönen Morgens aus, um den noch schlafenden Einwohnern des kleinen Städtchens die knusprige Gabe vor die Tür zu legen. Aber man muß bedenken, daß es keine Kleinigkeit ist, einen schweren Karren immer vor sich her zu schieben, noch dazu, wenn man wie unser Fritz, mit einer Körperfülle bedacht ist, die noch nichts von Kriegszeiten ahnen läßt. So mußte sich denn unser Fritz auch mal verschnaufen. Der Zufall wollte es nun, daß Fritz gerade vor einem Wirtshaus hielt, wie ja der Zufall es oft gut mit den Menschen meint! Wie unser Held aber aufschaut, sieht er in der Ferne einen Wagen auftauchen, der sich als der seines Freundes, des Kutschers Karl, entpuppt. Dieser gute Mann hatte die menschenfreundliche Eigenschaft, den Leuten morgens Milch ins Haus zu bringen. Auch Karl hatte seinen Freund Fritz bemerkt und war bald zur Stelle. Flink war er vom Bock und bei Fritz, und die beiden begrüßten sich erst einmal herzlich. Unserm Fritz hatte es das schöne, große Schild angetan, auf dem so herrliche Genüsse in Aussicht standen, wie Bier, Wein, Apfelwein, kalte und warme Speisen. Arbeit macht warm, man bekommt Durst, und Bier löscht den Durst! Das wußten Fritz und Karl, und so waren sie sich bald einig und stolzierten Arm in Arm die Stufen zur Wirtsstube hinauf. So standen nun die beiden Wagen, der eine mit Brötchen, der andere mit Milchkannen, einsam und verlassen da. Die Brötchen dufteten, das bemerkten auch Hans und Liese, die Pferde Karls. Sie gingen näher und näher, bis sie bequem den Bäckerwagen erreichen konnten. Mal schnappte Hans, mal schnappte Liese, und der Brötchenhaufe wurde kleiner und kleiner. Gerade in dem Augenblicke prosteten sich Fritz und Karl zu. Als sie den Krug abgesetzt hatten, sahen sie wie zufällig zum Fenster hinaus. Aber wer beschreibt ihr Entsetzen, als sie das Unglück sahen, das unterdessen Hans und Liese draußen angerichtet hatten! Hans war schon auf dem Grund angekommen! Schreiend stürzten die Freunde heraus und brachten zunächst mal eine kleine Entfernung zwischen die Brötchen und Hans und Liese. Wie zwei begossene Pudel standen die

Pferde da. Wie konnten sie auch wissen, daß die bösen Menschen ihnen nicht einmal so ein paar lumpige Brötchen gönnten. Lumpig — denn es war im Frieden! Aber nun war die Frage, wer hat das verschuldet? Fritz beschuldigte Karl, ihn verführt zu haben, und umgekehrt. Keiner wollte es gewesen sein. Es dauerte nicht lange, so wälzten sich die liebenden Freunde eng umschlungen auf dem Boden, um so etwas Klarheit in die Schuldfrage zu bringen! Ob es ihnen gelungen ist? Ich glaube kaum. Jedenfalls den Vorteil bei der ganzen Sache hatten Hans und Liese. Hals über Kopf nahmen sie Reißaus. So hatten sie den Magen voll knuspriger Brötchen, und Strafe bekamen sie für den Augenblick auch nicht. — Den größten Schaden hatten die Kunden. Sie bekamen diesen Morgen keine Brötchen und beschwerten sich natürlich bitter bei Meister Müller. Der nahm sich Fritz ordentlich vor, und ich glaube, nach dieser „schlagfertigen" Aussprache mit seinem Meister hat Fritz es nicht wieder gewagt, morgens ins Wirtshaus zu gehen — und zwischen Karl und Fritz war es aus!

Schülerin A.

V.

Fritz, der Bäckergeselle, und Karl, der Milchkutscher, treffen sich eines Morgens vorm Wirtshaus. Fritz hat einen Karren voll Brötchen, und Karl sitzt oben auf dem Bock eines Milchwagens, den Hans und Liese ziehen. Beide begrüßen sich und gehen zusammen ins Wirtshaus. Während sie Bier trinken, fressen die Pferde, Hans und Liese, die Brötchen auf. Fritz und Karl sehen das aus dem offenen Fenster. Sie stürzen hinaus und jagen die Pferde zurück. Keiner will schuld sein an dem Unglück, sie fangen an sich zu zanken und raufen sich schließlich. Die Pferde reißen mittlerweile aus.

Schülerin A.

VI.

Du sollst niemals dem Vergnügen nachgehen und darüber die nötige Arbeit vernachlässigen!

An einem schönen Sommermorgen ging Fritz, der Geselle vom Meister Müller, los, um den Leuten der kleinen Stadt die frischen Brötchen zu bringen. Als Fritz mit seinem Wagen gerade vor dem Wirtshaus angekommen war, kam von der anderen Seite ein Milchwagen mit zwei schönen, weißen Pferden bespannt. Diese Pferde hießen Hans und Liese. Oben auf dem Bock saß Karl, der Kutscher. Er und Fritz waren gute Freunde, und so freuten sich beide herzlich, als sie sich sahen. Karl hielt an, sprang vom Bock, und beide schüttelten sich die Hände. An dem Wirtshaus war ein großes buntes Schild, darauf stand, was man hier alles bekommen konnte, Bier, Apfelwein, sogar Wein. Fritz und Karl hatten sich lange nicht gesehen, und so waren sie sich denn bald einig und wandelten eng umschlungen die Stufen zur Wirtsstube hinauf, um ein Glas Bier zu trinken. Nun standen der Wagen mit Brötchen und der Milchwagen mit Hans und Liese davor verlassen vor dem Wirtshaus. Die Brötchen dufteten so köstlich, das merkten auch Hans und Liese. Zuerst schnupperten sie ein bißchen, dann kamen sie immer ein bißchen näher, bis sie schließlich die Brötchen erreichen konnten. Du kannst dir denken, wie Hans und Liese futterten. Die Brötchen schmeckten aber auch zu gut! Plötzlich aber kamen Fritz und Karl schreiend herausgestürzt. Sie hatten wie zufällig durch das offene Fenster geblickt und die Bescherung draußen gesehen. Aber nun war es schon zu spät. Die Brötchen waren schon fast alle. Zuerst rissen Fritz und Karl die beiden Pferde von dem Wagen zurück. Hans und Liese wußten gar nicht, wie ihnen geschah, und standen da wie begossene Pudel. Mittlerweile hatte Fritz zu Karl gesagt: „Wenn du nicht gekommen wärest, wäre ich sicher nicht ins Wirtshaus gegangen, du hast die Schuld an allem!" Aber das ließ sich Karl nicht sagen. Er stritt kräftig dagegen an, und bald verhauten sich die beiden Freunde nach Noten. Hans und Liese nahmen die Gelegenheit wahr und rasten mit ihrem Wagen davon. — Siehst du wohl, das wäre alles nicht passiert, wenn Fritz und Karl erst ihre Brötchen und ihre Milch ausgetragen hätten und dann zusammen ins Wirtshaus gegangen wären! Dann wären keine Brötchen mehr dagewesen, und Hans und Liese hätten keine fressen können. Die armen Leute bekamen nun an dem Morgen keine Brötchen. Außerdem waren die Freunde Feinde geworden. So viele Folgen hatte diese eine Nachlässigkeit Fritzens und Karls.

Schülerin B.

VI.

Siehst du den Bierkrug da am Haus, Hans? Der ist ein Zeichen, daß es ein Wirtshaus ist, wo man gute Sachen trinken kann. Und nun sieh mal, wie fröhlich der Bäcker den Milchmann begrüßt, und wie sich der Milchmann freut. Dann sollst du dir noch mehr Bilder von den bei-

den ansehen, und ich will dir dazu eine Geschichte erzählen. Sieh, der Bäcker läßt seine Karre stehen, der Milchmann steigt auch vom Wagen, und sie sprechen zusammen. Was meinst du, werden sie sagen? Ich glaube, der Bäcker sagt: „Nun wollen wir uns aber erst ganz gemütlich etwas erzählen und dazu ein Glas Bier trinken.“ Da! das nächste Bild zeigt es schon. Der Milchmann, kennst du ihn wieder? hat den kleinen Bäcker umgefaßt, und sie steigen beide die Stufen hinauf. Aber sieh nur, was der Bäcker getan hat! Er hat die Karre offen gelassen, und schon schnuppert das eine Pferdchen nach den Semmeln. Oh weh! Was uns das nächste Bild wohl zeigen wird? Ach, siehst du, da sind die beiden Pferdchen schon dabei, all die schönen frischen Semmeln zu fressen, die doch eigentlich all die guten Kinder zur Morgenmilch bekommen sollten. Solche bösen Tiere! Aber wo ist denn der Bäcker? Ach ja, du hast ja ganz recht, da sind sie ja beide da am Fenster. Sie trinken ihr Bier und sehen nichts. — Und was ist hier? Ganz schnell kommt der Bäcker gelaufen und will schnell die Pferde von den Semmeln jagen. Siehst du, wie entsetzt er ist? Auch der Milchmann hat einen großen Schreck bekommen. Aber nein, so etwas, die beiden Pferde haben gewiß schon alle Semmeln gefressen. Sieh hier den Schimmel, der steckt seinen Kopf schon so tief hinein! Ja und nun? Die Pferdchen fressen nicht mehr, denn nun paßt der Bäcker wohl auf. Aber der Bäcker macht ein sehr böses Gesicht, und was er wohl sagt? Soll ich es dir erzählen? Er sagt gewiß: „Lieber Milchmann, deine Pferde haben meine Semmeln gefressen. Ich bekomme nun von den Leuten kein Geld. Das mußt du nun bezahlen!“ Und was macht der Milchmann? Er piekt mit dem Finger auf sich und sagt: „Meine Pferde haben sie gefressen. Aber weißt du, warum? Weil du deine Karre offen stehen gelassen hast. Ich bezahle dir nichts!“ Was werden sie nun tun? Sie zanken sich weiter. Sieh, sie schlagen sich gar und liegen schon alle beide auf der Erde. Aber hast du denn die Pferdchen schon gesehen? Da hinten laufen sie fort. Warum? Nun, die haben Angst bekommen, weil die Männer so schreien und sich so schlagen. Da sind sie fortgelaufen und sieh nur, schon werfen sie den Wagen um. Hier fließt all die schöne Milch! Das ist eine traurige Geschichte, nicht wahr? Und wenn der Bäcker nur seinen Kasten zugemacht hätte, wäre doch gewiß nichts geschehen.

Schülerin C.

VI.

Es war ein Morgen, jeder ging seiner täglichen Arbeit nach. Franz, der Bäckerjunge, schob seinen Wagen vor sich her, in dem er all das Frühstück für die Kunden hatte. *Unglücklicherweise* mußte Franz an einem *Restaurant* vorbei. Nun liebte Franz einen *Frühschoppen* aber sehr, und auch heute wäre er wieder nur zu gern hereingegangen. Da kam auch noch sein Freund, der Peter, auf seinem *Bierwagen* um die Ecke; nun hatte er sogar noch lustige Gesellschaft, und so entschlossen die beiden sich, schnell ein Glas Bier trinken zu gehen. Und als Franz und Peter *guter Dinge* im Wirtshaus saßen, standen der Bäcker- und Milchwagen allein. Der *Duft* von den frisch gebackenen Broten *drang so verlockend* zu den Pferden, daß diese langsam näher kamen, den Wagen beschnupperten, und als sie merkten, was darin war, voller Freude anfingen, alle die Semmeln und Brötchen und Brote aufzufressen. Als sie gerade so mitten bei ihrer herrlichen Mahlzeit waren, wurden sie plötzlich durch laute Rufe und Schreie gestört. Und als sie hochsahen, sahen sie Franz und Peter in der Tür des Wirtshauses stehen, die beide ganz rot vor Ärger und Schrecken waren, und sehr laut und heftig aufeinander einredeten. Wenn der Franz etwas sagte, wurde der Peter noch wütender, *und als der Peter dann sagte, er dächte gar nicht daran*, ihm die Brote zu bezahlen, da packte der Franz ihn ganz fest an und warf ihn auf die Erde. Peter wehrte sich natürlich und schlug um sich, und so kam es zu einer tüchtigen Schlägerei. Als das die Pferde sahen, wurden sie ganz *erregt* und wild und liefen davon, so schnell sie nur irgend konnten, und all die schöne Milch wurde verschüttet und floß auf der Straße entlang. Peters und Franzs Kameraden, mit denen sie eben zusammen im Wirtshaus gesessen hatten, aber guckten aus dem Fenster und lachten *schadenfroh*. Die beiden waren nun tüchtig dafür bestraft worden, daß sie etwas getan hatten, was ihnen nicht erlaubt war, und werden wohl in *Zukunft* nie wieder ein Glas Bier trinken gehen, wenn sie ihr Frühstück oder Milch austragen sollen.

Bericht über die Fähigkeitsprüfung der Schüler der Unterstufe am Arndt-Gymnasium in Dahlem.

Von Otto Bobertag.

Die Untersuchungen hatten den Zweck, ein Prüfungsverfahren auszuarbeiten, das dazu dienen soll, die übliche Kenntnisprüfung von Schülern bei der Aufnahme in die Anstalt durch eine psychologische Begabungsprüfung zu ergänzen. Es mußten daher Aufgaben gestellt werden, die ihrer Schwierigkeit nach für alle drei Altersstufen geeignet sind und doch eine deutliche Abstufung der Leistung, sowohl innerhalb der Klasse als auch der Klassen untereinander, aufweisen.

Die Prüfungen fanden in den Monaten März und April 1919 kurz vor der Versetzung statt, so daß die gefundenen Durchschnittsergebnisse der einen Klassenstufe für die Beurteilung der Aufnahme in die nächst höhere verwandt werden konnten. Demgemäß umfaßten die Untersuchungen eine Prüfung der Septima (19 Schüler, im Durchschnittsalter von 9 Jahren), eine Prüfung der beiden Sexten (VI A: 26 Schüler im Durchschnittsalter von 10,3 Jahren und VI B: 26 Schüler im Durchschnittsalter von 10,1 Jahren) und eine Prüfung der beiden Quinten (V A: 19 Schüler im Durchschnittsalter von 11,6 Jahren und V B: 25 Schüler im Durchschnittsalter von 11,6 Jahren).

Als Aufgaben wurden gestellt:

1. Gedächtnis für sinnvoll zusammenhängende Begriffsgruppen.

Es wurden zwölf Gruppen von je drei zusammengehörigen Begriffen zweimal vorgesprochen; bei der dann folgenden Nennung des ersten Wortes mußten die dazu gehörigen beiden andern Begriffe aus dem Gedächtnis reproduziert werden. Beispiel: Frühling — Sonne — Knospe.

2. Finden von Analogien.

Es wurden 15 Mal je drei Begriffe genannt, zu denen ein vierter zu ergänzen war, der sich zum dritten verhielt, wie der zweite zum ersten. Beispiel: Schuster — Stiefel; Schneider — (Anzug).

3. Ordnen von Figuren auf Grund eines selbst zu findenden Ordnungsprinzips.

Sechs Vierecke, die sich unterscheiden durch Helligkeit und Regelmäßigkeit.

4. Das Bilden von Sätzen, in denen drei gegebene Worte vorkommen müssen.

Für jede Wortgruppe sollten möglichst viele Lösungsmöglichkeiten gefunden werden. Beispiel: Stadt — Fluß — Geld.

5. Finden von möglichst vielen Begriffen, die mit einem gegebenen Begriff in einem sinngemäßen Zusammenhang stehen.

Beispiel: Soldat.

6. Finden von Oberbegriffen zu je sechs Paaren untergeordneter Begriffe, die vermischt dargeboten wurden.

Alle Aufgaben wurden als Massenversuche schriftlich erledigt; nur mit Rücksicht auf die geringere Schreibgewandtheit der Septimaner wurden für diese Klassenstufe die beiden letzten Aufgaben, bei denen viel zu schreiben war, in Einzelprüfungen mündlich vorgenommen.

Die Leistungen bei den einzelnen Aufgaben wurden auf Grund eines Punktzählverfahrens in der Weise bewertet, daß der Ausfall jeder Aufgabe möglichst im gleichen Maße zur Ermittlung der Gesamtleistung beitrug.

So ergab sich innerhalb jeder Klassenstufe eine Begabungsrangordnung, die mit der Rangordnung nach dem Klassenplatz bei der Versetzung und in der Intelligenzschätzung durch den Klassenlehrer verglichen werden konnte. Dieser Vergleich wurde durchgeführt bei der V B und führte zu folgenden Korrelationskoeffizienten:

1. Korrelation zwischen Begabung und Klassenplatz = 0,71;
2. „ „ Intelligenzschätzung und Klassenplatz = 0,76;
3. „ „ „ „ „ Prüfung = 0,91.

Diese Zahlenabstufung entspricht der Forderung, daß die Übereinstimmung zwischen Prüfungsausfall und Intelligenzschätzung durch den Klassenlehrer wesentlich höher sein muß, als die Übereinstimmung zwischen Prüfung und Klassenplatz bzw. Intelligenzschätzung und Klassenplatz, da dieser nicht allein von der Begabung abhängig ist.

Im Gegensatz zu der Leistungsabstufung innerhalb der Klassen konnten die Unterschiede bei den Durchschnittsleistungen der Klassen untereinander aus dem Grunde nicht so deutlich hervortreten, weil mit Rücksicht auf die Gefahr einer Indiskretion seitens der Schüler, die Fassung der Einzelaufgaben für jede Klassenstufe etwas geändert werden mußte. Immerhin zeigt sich bei Berücksichtigung dieser Tatsache eine befriedigende Abstufung der Durchschnittsleistung der Klassen untereinander; z. B. in den Aufgaben 1, 2 und 4 betrugen die Werte für die Septima: 13,4; 10,9 und 15,2; für die beiden Sechsten dagegen: 25,8; 16,8 und 25,4. Als bemerkenswertes Ergebnis kann noch der auffällige Unterschied der Durchschnittsleistungen der Parallelklassen VI A und VI B angeführt werden, der auch nach der Meinung der Klassenlehrer besteht: Die Durchschnittspunktzahl betrug für VI A 139,5 und VI B 151,5.

Auf Grund dieser Untersuchungen fand nach Ostern neben der bisherigen Kenntnisprüfung die Begabungsprüfung von 15 Schülern für die Aufnahme in die Unterstufe statt und konnte dazu beitragen, über die Ergebnisse der Kenntnisprüfung hinaus ein pädagogisch verwertbares Urteil über den Prüfling zu gewinnen. In dem Fall, wo die Kenntnisprüfung nicht befriedigend ausgefallen war, konnte eine gute Begabung die Zuweisung eines Schülers für die höhere Klassenstufe trotz seiner lückenhaften Kenntnisse rechtfertigen. Wenn dagegen einem guten Ausfall der Kenntnisprüfung ein schlechtes Ergebnis der Begabungsprüfung gegenüberstand, so wurde dadurch eine Erklärung für ein etwa später bemerkbares Nachlassen der Klassenleistung ermöglicht: In diesem Fall war dann der Schüler für die Aufnahmeprüfung dressiert.

Von den vier Schülern, die in die Sexta aufgenommen werden sollten, erwies sich einer als sehr schwachbegabt, einer als mittel und zwei als gut; von den beiden Quintanern einer als mittel und einer als gut; von den übrigen Quartanern zwei als schwach, drei als mittel und drei als gut.

Buchstabiermethode und Wortvorstellungstypus.

Von Marx Lobsien.

Untersuchungsmethode.

Die Menschen unterscheiden sich voneinander wesentlich in dem sinnlichen Inhalte ihrer Vorstellungen und zwar so ausgeprägt, daß wir berechtigt sind, von typischen Vorstellungsarten zu reden. Wir denken entweder in anschaulichen Objektvorstellungen oder in der Form des inneren Sprechens oder in Worten. Gewiß ist die Art des Vorstellens sehr stark bedingt durch den Gegenstand des Vorstellens selber; aber trotz der Verschiedenartigkeit dieses Gegenstandes läßt sich eine starke individuelle Neigung für die eine oder die andere Art des Vorstellens nachweisen, die ihre letzte Wurzel sicherlich in der Art des Sinnesgedächtnisses hat. Diese hervorstechende individuelle Neigung berechtigt uns, von Vorstellungstypen zu reden. Vorstellungstypen liegen zunächst dann vor, wenn Ausfallserscheinungen nachgewiesen werden, die notwendig eine zwangsgemäße Vorstellungsrichtung zur Folge haben, die wohl letzten Endes in gewissen Rindenstörungen des Großhirns ihre fundamentale Ursache haben. Es steht vielleicht nichts im Wege, in diesen Fällen von pathologischen Typen zu reden. Aber auch innerhalb der Gesundheitsbreite begegnen Typen, die entweder auf einer bestimmten Anlage oder auf Gewöhnung zurückzuführen sind.

Mit der groben Zuordnung der Menschen zu der Gruppe der Anschauungs- und der Vorstellungstypen ist aber wenig gedient. Einerseits haben die Untersuchungen ergeben, daß eine Trennung in diese beiden Gruppen unzulässig ist, anderseits muß eine viel weitere Sonderung der Art des typischen Vorstellens stattfinden, wenn man ihrem Wesen gerecht werden will.

Die vorliegenden Untersuchungen gehen nur auf das Denken in Worten, den Wortvorstellungstypus, den man gewöhnlich im Auge hat, wenn vom Vorstellungstypus schlechthin geredet wird. Wir unterscheiden den reinen Typus von dem gemischten. Der reinen Wortvorstellungstypen gibt es drei: der Akustiker denkt in gehörten Worten, also in Lautvorstellungen der gesprochenen Worte und zwar hört er dabei entweder die eigene oder die fremde Stimme; der Visuelle denkt in Schriftbildern, entweder in gedruckten oder in geschriebenen; der Motoriker endlich stützt sich beim stillen Denken auf Empfindungen früherer Sprachbewegungen, „die vielfach wirkliche schwache Innervationen von Kehlkopf-, Zungen- und Lippenbewegungen nach sich ziehen und sich bis zu halblautem Sprechen steigern können“ oder, was anscheinend sehr selten vorkommt, auf Erinnerungen an Schreibbewegungen. — Zu diesen reinen Typen tritt dann die große Zahl der Mischtypen, die sowohl qualitativ durch die Art des bevorzugten Gedächtnismaterials als auch durch die vielen Gradabstufungen des Über- und Unterordnens in der Anwendung gekennzeichnet werden.

Die Vorstellungstypen zu erkennen und zu beachten ist von großer praktischer Bedeutung, und man hat sich bemüht, eine Reihe von Methoden zu ersinnen, die wenn auch nicht jede für sich, so doch zu Gruppen vereint eine klare Typenfeststellung ermöglichen und zugleich auch erkennen zu lassen, ob wir es nur mit einem gelegentlichen und zufälligen Verhalten, oder mit einem Anlage- oder Gewöhnungstypus zu tun haben. Der Untersuchung des Wortvorstellungstypus dienen teils Methoden der Hilfen, teils solche der

Störungen, die wiederum entweder das mittelbare oder unmittelbare Behalten verwenden, oder Methoden der Darbietung des Gedächtnisstoffes mit adäquaten oder inadäquaten Mitteln.

Unter den Methoden zur Typenkennzeichnung nimmt unsere Buchstabiermethode eine Sonderstellung ein. Ihrem Wesen nach gehört sie zu den Tast- oder Stichprobenmethoden. Sie dient zunächst nur dazu, den visuellen und den akustisch verbalen Typus schnell zu unterscheiden und empfiehlt sich schon durch die verhältnismäßig leichte Anwendbarkeit in der Schulpraxis. Unter der Benutzung der Zeitmessung verlangt sie das Buchstabieren von Wörtern sowohl vor- als auch rückläufig. Die Zeitmessung geschieht mit Hilfe der Stechuhr in Fünftelsekunden mit hinlänglicher Genauigkeit.

Besondere Beachtung muß dem Wortmaterial zugewendet werden. Kurze Wörter lassen das typische Verhalten nicht deutlich hervortreten, weil den meisten Schülern gelingt, unbeschadet ihres Vorstellungstypus, sie mit einem Griff zu fassen und vor- oder rückwärts zu reproduzieren. Zu lange Wörter stellen zu große Anforderungen an das Gedächtnis, so daß der Versuch in so starkem Maße einer Gedächtnisprüfung angenähert wird,[1] daß die Typenunterschiede überdeckt worden. Es empfiehlt sich daher, für Schüler Wörter mittlerer Länge auszuwählen. Ich entschied mich nach mancherlei praktischer Erfahrung für die Darbietung von fünfsilbigen Substantiven, die je fünfzehn Zeichen umfaßten (dabei galten ch, sch, als zwei und drei Zeichen). — Von nicht geringer Bedeutung ist es, ob die Wörter den Prüflingen bekannt oder unbekannt sind, im ersten Falle gelingt das Rückwärtsbuchstabieren leichter, wahrscheinlich deshalb, weil sie sich dem Gedächtnis fester und leichter einprägen und auf Grund des festeren Besitzes eine sichere und schnelle Überprüfung und Kontrolle zulassen. Ich bot Wörter dar, die hinsichtlich der Bekanntheit auf einer mittleren Linie standen, die weder im täglichen Gebrauch besonders geläufig, noch den Schülern fremd waren. Ein solches Wortmaterial, das sich natürlich nur auf Grund genauer Kenntnis der Versuchspersonen gewinnen läßt, wird zwar, exakt gemessen, keine völlig gleichwertige Anforderungen stellen, aber doch der Forderung im großen und ganzen am nächsten kommen. Ich gebe eine Auslese aus meinem Wortschatze:

Zuckerrübenfeld — Waldwärterhäuser — Vorderarmknochen — Windmühlenflügel — Kraftwagenführer — Taschenuhrfedern — Geigenbaumeister — Feuerwehrleitern — Schraubengewinde — Glockenspieltöne. —

Die Beispiele sind ausreichend, um den Leser instandzusetzen, die vorliegenden Untersuchungen nachzuprüfen und mit eigenen Beobachtungen zu vergleichen.

Man verlangt nach Meumanns Vorgange von dem Prüfling zunächst ein Wort lesend zu buchstabieren. Das geschieht ohne Drängen und Hasten, in einem Tempo, das dem Schüler bekannt und angemessen erscheint. Dann läßt man dasselbe Wort lesend rückwärts buchstabieren. Darauf wird ein gleichlanges und möglichst gleichbekanntes Wort mit geschlossenen Augen vorwärts und unter gleichen Umständen rückwärts buchstabiert.

Der visuelle Typus ist daran kenntlich, daß er in allen vier Fällen die Aufgabe in annähernd gleicher Geschwindigkeit bewältigt, während der Akustiker bei dem Vorwärtsbuchstabieren mit geschlossenen Augen, ganz besonders aber beim Rückwärtsbuchstabieren mehr Zeit verwenden muß. Es kommt dazu noch der deutlich erkennbare Unterschied im äußeren Verhalten beider Typen: der Akustiker stockt wiederholt, macht oft innerhalb des Buchstabierens

längere Pausen, während der Visuelle ohne bemerkenswerte Stöße sein Pensum erledigt.

Die Methode ergänzte ich nach zwei Seiten hin. Zunächst notierte ich die rückwärtsbuchstabierten Zeichen sorgsam, um sie hernach zu analysieren. (Das Vorwärtsbuchstabieren geschah mit so geringen zufälligen Fehlern, daß ihre Wertung sich erübrigte.) Dann schloß ich an jede Leistung ein vorsichtiges Examen an, das die Selbstbeobachtungen der Prüflinge während des Buchstabierens zum Gegenstande hatte. Ich wollte wissen, was dem Prüfling subjektiv schwerer oder leichter vorkomme, warum er gestockt, welche Wege er eingeschlagen habe, um wieder in Fluß zu kommen, ob er nur einzelne Zeichen reproduziert, oder Teile des Worts — und welche er sich vergegenwärtigt, ob er während des Buchstabierens mit geschlossenen Augen die Stimme dessen, der das Wort vorgesagt, oder seine eigene gehört habe, ob ihm etwa das Wort ganz oder in Teilen bildlich, d. h. in geschriebenen oder gedruckten Zeichen erschienen sei. Wenn man, wie unbedingt notwendig ist, bei dem Fragen jeden suggestiven Druck vermeidet und dem Prüfling völlig freiläßt, ob er antworten wolle oder nicht, gelingt es je und je, manche wertvolle Ergänzungen und Erläuterungen zu den eigentlichen Versuchsergebnissen zu gewinnen. Eine dritte Erweiterung der von Meumann vorgeschlagenen Versuche beabsichtigte, nicht nur, wie dort allein möglich, den visuellen und akustischen Typus allein zu treffen, sondern auch das sprech- (und schreibmotorische) Verhalten in die Prüfung mit hineinzuziehen. Zu dem Zweck ließ ich gleichartige Wörter (vergleiche oben!) mit und ohne Störung *schriftlich* vor- und rückwärtsbuchstabieren.

Zur Störung des inneren Sprechens ließ ich während des schriftlichen Buchstabierens fortwährend „ein, ein, ein" zählen und zwar so schnell hintereinander, daß man faßt „neineinein" hörte.

Jeder Versuch ward in der oben angedeuteten Weise mit der Zeitmessung verbunden.

Zunächst ward ein Wort vorwärts schriftlich buchstabiert, wiederum ohne Drängen, lediglich im gewohnten und bevorzugten Tempo und ohne Störung; dann wurde in derselben Richtung *mit*, hernach vor- und rückwärts *ohne* und mit Störung geschrieben.

Durch die Hemmung der Sprechbewegungen wird offenbar der auditiv, insbesondere aber der motorisch-akustisch Vorstellende gestört, während dem visuellen strenger Art kaum Schwierigkeiten dadurch erwachsen. Der Akustiker wird also einen erheblich größeren Zeitaufwand nötig haben und mehr Fehler machen als der Visuelle, insbesondere beim Rückwärtsbuchstabieren mit Störung (daß natürlich neben den Vorstellungstypen auch andere Faktoren, so bei dem Rückwärtsbuchstabieren die Intelligenz und bei den Störungsaufgaben die Aufmerksamkeit bedeutsam mitwirken, möge nur erwähnt werden). — Prüflinge waren Knaben des siebenten Schuljahres einer Mittelschule.

Ergebnisse.

a) Rohergebnisse.

Um an Raum zu sparen, gebe ich aus meinen Versuchsprotokollen nur einige Stichproben, die nur die Lösung der Rückwärtsaufgaben nach ihrer Qualität, nicht nach den zeitlichen Verhältnissen andeuten sollen.

nenredefrhunechschat = Taschenuhrfedern
resuahdlaW = Waldwärterhäuser
legülfdniWnelühlen = Windmühlenflügel
restiemaubrestiem = Geigenbaumeister
dlefnetbürrekcuz = Zuckerrübenfeld
fflefilnnegnabfie = Eisenbahngehilfe

Korrekturen erfolgten nur in unmittelbarer Folge der genannten Buchstaben. Die Prüflinge waren durchweg persönlich von der Richtigkeit ihrer Leistungen überzeugt.

b) Lesendes Buchstabieren.

Wir fassen zunächst die erste Versuchsweise ins Auge. Den Prüflingen ward die Aufgabe gestellt, das Versuchsmaterial vor- und rückwärts buchstabierend zu lesen. Wenn wir die Zeitangaben, die die Schnelligkeit des buchstabierenden Vorwärtslesen als Grundversuch zum Gegenstande haben, berücksichtigen, erkennen wir nicht unwesentliche persönliche Schnelligkeitsunterschiede. Dabei wolle man beachten, daß wir nicht etwa die möglichst größte Geschwindigkeit verlangten, sondern die Prüflinge veranlaßten, ganz nach ihrer Bequemlichkeit dasjenige Tempo einzuschlagen, das ihnen für die Lösung ihrer Aufgabe am förderlichsten schien, also das optimale Tempo. Die Zeitunterschiede schwanken zwischen einem Minimum von 20 und einem Maximum von 40 Fünftelsekunden. Die Streuung läßt einen Höhepunkt von 25 und einen von 35 f erkennen; das arithmetische Mittel beträgt 30,3 f. Wir dürfen annehmen, daß ähnliche Zeitunterschiede als persönliche Eigentümlichkeit sich auch bei dem Rückwärtsbuchstabieren bemerkbar machen. Hier liegen die Zeitunterschiede zwischen 20 und 45 f. Das arithmetische Mittel 32,6 offenbart im Durchschnitt geringe Differenz gegenüber dem Vorwärtsbuchstabieren. Sie belehrt uns, daß schon geringere Unterschiede im Zeitverbrauch beider Arten des Buchstabierens für die Trennung der Vorstellungsweise herangezogen werden müssen; es fragt sich, wo die Grenze zwischen dem visuellen und dem nichtvisuellen Wortvorstellen zu ziehen ist.

Nach der Auffassung Meumanns buchstabiert der Visuelle vor- und rückwärts mit gleicher Gewandtheit. Wollte man die Regel ganz streng anwenden, dann müßte man alle Prüflinge, die für das Rückwärtsbuchstabieren auch nur eine Fünftelsekunde mehr benötigen, den Visuellen zurechnen. So dürfen wir die Formel nicht pressen. Wenn wir auch theoretisch berechtigt sind, bei geringer Zeitsteigerung in der zweiten Art zu buchstabieren, von einem, wenn auch nur geringen, Grade des Überwiegens des visuellen Wortvorstellens zu reden, so hat es praktisch doch keinen Sinn, so feine Unterscheidungen zu machen. Es kommt hinzu, daß die absoluten Differenzwerte relativ sehr verschiedene Bedeutung haben; denn wenn ein Prüfling, der auf das Vorwärtsbuchstabieren etwa 20, auf das umgekehrte 21 f verwandte, $^1/_{20}$ der ursprünglichen Zeit benötigte, während ein anderer, der etwa 40 und 41 f brauchte, mit einem Mehraufwande von nur $^1/_{40}$ rückwärts las. Es wäre also verfehlt, wollte man die absoluten Differenzen, die zwischen -4 und $+15$ sich zerstreuen, als Maß für die Unterscheidung des visuellen von dem nichtvisuellen Vorstellen verwenden. Sie müssen eine Umrechnung auf 100 erfahren, d. h. wir berechnen, um wieviel Prozent die Zeit des Rückwärts- die des Vorwärtsbuchstabierens übersteigt.

Die Berechnung ergibt für unsere Prüflingsgruppe in fortlaufender Reihe:

1 =	43,5	13 =	21,9	25 =	33,3
2 =	95,6	14 =	— 9,1	26 =	0,0
3 =	0,0	15 =	— 10,0	27 =	19,4
4 =	2,9	16 =	12,5	28 =	0,0
5 =	22,9	17 =	— 8,1	29 =	2,9
6 =	8,0	18 =	27,3	30 =	0,0
7 =	3,1	19 =	40,0	31 =	36,1
8 =	40,0	20 =	11,4	32 =	16,1
9 =	— 9,1	21 =	0,0	33 =	15,4
10 =	0,0	22 =	0,0	34 =	22,2
11 =	43,2	23 =	8,0	35 =	51,7
12 =	8,0	24 =	36,0	36 =	0,0

Die extrem visuellen und die stark nichtvisuellen fallen mit voller Deutlichkeit aus der Reihe heraus: zu der ersten Gruppe gehören die Prüflinge 3, 9, 10, 14, 15, 17, 21, 22, 26, 28, 30 und 36, zu der letzten: 1, 2, 5, 8, 11, 13, 18, 19, 24, 25, 31. 34, 35. Hinsichtlich der übrigen 11, wenn man Prüfling 27 ausschaltet, 10, kann nur auf eine geringere, zum Teil sehr geringe Neigung zu visuellem oder nichtvisuellem Wortvorstellen geschlossen werden.

Die Anzahl der Visuellen, die wir mit der Buchstabiermethode gefunden haben, ist gegenüber den sonstigen Erfahrungen, die man mit experimentellen Untersuchungsmethoden gemacht hat, auffällig groß; selbst unter der Vermutung, daß innerhalb unserer Prüflingsgruppe ihre Zahl zufällig groß ist. Man darf aber nicht aus dem Auge lassen, daß das Material visuell dargeboten wird und wenn trotz dieser einseitigen Unterstützung manche Prüflinge viel mehr Zeit auf das Rückwärtslesen verwenden, dann darf man sie mit gutem Grunde den Nichtvisuellen zuzählen, denen, die durch das Wortbild keine Unterstützung, vielleicht gar eine Hemmung erfahren. Und zwar handelt es sich um ausgeprägt, um typisch Nichtvisuelle; sie sind es, die in erster Linie durch unsere Methode herausgehoben werden. Die Prüflinge, die mit einem geringen Zeitmehraufwande das Rückwärtsbuchstabieren bewerkstelligen, vielleicht auch manche, die gleich schnell buchstabieren, dürfen wir dem Mischtypus zuzählen, entweder den vollkommenen, die mit gleicher Leichtigkeit dem und jenem Material sich anzupassen vermögen oder doch mit geringer Erschwerung des visuellen oder nichtvisuellen Vorstellens.

Welchem nichtvisuellen Typus die Prüflinge angehören, ergibt sich teils aus einer Überlegung, teils aus einem Examen, das beabsichtigt, das Verhalten der Versuchspersonen während des Rückwärtslesens zu erkunden. Die Überlegung weist sie dem akustischen oder motorischen, oder dem akustisch-motorischen Typus zu. Das Examen läßt bei der Kürze des Buchstabiervorganges und der wenig geübten Fähigkeit der Kinder, nachträglich über die inneren Vorgänge Auskunft zu geben, nur das akustische Vorstellungsverhalten deutlich herausstellen: die Gewohnheit, den Wortklang zu reproduzieren, wird durch das Rückwärtsschreiten gehemmt. Genaueres können wir nur erfahren, wenn wir akustische Reproduktion verlangen, wie bei dem Auswendigbuchstabieren.

(Fortsetzung folgt).

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Zur Neugestaltung der Lehrerbildung in Deutsch-Österreich hat das Ministerium die folgenden Leitsätze, die mit reichsdeutschen Bestrebungen vielfach übereinstimmen und eine nachdrückliche Pflege der Wissenschaft der Pädagogik an der Universität vorsehen, herausgegeben.

1. Zusammenhang mit der allgemeinen Schulreform. Die Neugestaltung der Lehrerbildung ist ein Teil der allgemeinen Schulreform und kann daher nur im Zusammenhange mit dem Um- und Ausbau unseres gesamten Bildungswesens befriedigend gelöst werden.

2. Stufenbau der neuen Schule. Mit Rücksicht auf das geschichtlich Gewordene einerseits, die geistige Entwicklung der Jugend und die gesellschaftlichen Bedürfnisse der Gegenwart anderseits, baut sich die Schule — der Hauptteil unseres Bildungswesens — in vier Stockwerken auf:

a) Grundschule: 7. bis 10. Lebensjahr (also nach beendetem 6. Lebensjahre),
b) Mittelschule: 11. bis 14. Lebensjahr,
c) Oberschule: 15. bis 18. Lebensjahr,
d) Hochschule: 19. und ff. Lebensjahre.

Unterbau ist die Erziehung im Elternhause und als ihre Ergänzung der Kindergarten und ähnliche Einrichtungen.

In inniger Verbindung mit der Schule, wenn tunlichst in sie eingebaut, wirken die verschiedenen Veranstaltungen der Jugendfürsorge, Jugendpflege und Heilpädagogik.

Begleitet und fortgeführt wird die Bildungsarbeit der Schule im freien Bildungserwerb des Lebens, den zu fördern und zu regeln insbesondere Aufgabe der Volksbildungs- und Berufsbildungseinrichtungen ist.

3. Einheitlicher Bildungsgang aller Lehrer. Die durch Berufsinhalt und Berufsausübung geforderte Einheitlichkeit des Lehrstandes verlangt eine in ihren Grundzügen und ihrem Geiste einheitliche Ausbildung der Lehrer aller Schulstufen und Schulgattungen, somit im Sinne von Punkt 2 den Bildungsgang: Grundschule, Mittelschule, Oberschule, Hochschule.

Eine Verschiedenheit der Lehrer liegt lediglich in ihrer Bestimmung als Klassenlehrer (zum Beispiel an Grundschulen und allenfalls den unteren zwei Jahrgängen der Mittelschulen) oder als Fachlehrer (an Mittel- und Oberschulen) und der hierdurch bedingten verschiedenen Dauer ihrer fachwissenschaftlichen Ausbildung.

Über den Weg zum Hochschullehramt kann an dieser Stelle nicht gesprochen werden.

4. Vorbereitung für das Berufsstudium des Lehrers. Der Vorbereitung für das Berufsstudium des Lehrers dienen die Oberschulen allgemein-bildender Art. Die geeignetste Vorbereitungsanstalt für das Berufsstudium des Klassenlehrers ist die „Deutsche Oberschule“.

5. Die deutsche Oberschule. Die deutsche Oberschule ist eine neue Schulart.

Sie stellt das deutsche Volkstum in seinen verschiedenen Erscheinungsformen in den Mittelpunkt ihrer Arbeit und strebt mit ihrer Beziehung auf dieses völkische Bildungsgut dem Bildungsgute der Weltkultur zu.

Eingehender als es die anderen Oberschulen vermögen, macht sie die Schüler mit den Landschaften des deutschen Vaterlandes und den deutschen Stämmen in ihrer Eigenart und ihrem Gemeinsamen bekannt; sie lehrt das deutsche Volk bei seiner Arbeit auf allen Gebieten des wirtschaftlichen Lebens kennen, von der Wirtschaft des Kleinbauern angefangen bis zu den Riesenbetrieben der Großindustrie; sie zeigt die gegenwärtige Gestaltung und das geschichtliche Werden von Sitte und Recht, Gesellschaft und Staat; sie führt ihre Zöglinge in die Fülle und Tiefe der Muttersprache, in die Schätze des deutschen Schrifttums und der deutschen Kunst ein; sie schildert die Entwicklung des wissenschaftlichen und künstlerischen Geistes in Deutschland und seine Wechselbeziehungen zu dem Geistesleben der anderen Völker. Dieses reiche und vielgestaltige Bildungsgut muß naturgemäß in verschiedenen sogenannten Schulgegenständen dargeboten werden; aber auch diejenigen Gegenstände, die ihrem Inhalte nach dieser „Deutschkunde" ferner stehen, nehmen ihren Anschauungs- und Beispielvorrat, soweit es ohne Künstelei möglich ist, aus der Geschichte und dem Leben des deutschen Volkes.

Fremdsprachen werden an der Deutschen Oberschule nur mit geringem Stundenausmaß (etwa in je 3 Wochenstunden) betrieben. An jeder Deutschen Oberschule ist Gelegenheit zu bieten, mindestens eine lebende Fremdsprache und das Lateinische zu lernen. Jeder Schüler ist verpflichtet, an dem Unterricht in einer dieser Sprachen teilzunehmen. Dieser Pflichtunterricht soll innerhalb der ihm gesteckten engen Grenzen vorwiegend den nächstliegenden Bedürfnissen der Lernenden dienen.

Die letzten zwei Jahre der Deutschen Oberschule bringen eine Einführung in die Philosophie. Die Grundlage hierfür bildet ein zusammenhängender Lehrgang der empirischen Psychologie, innerhalb dessen an geeigneten Stellen die Grundlehren der Logik behandelt und die Wege zu den Hauptfragen der Erkenntnislehre, Ästhetik und Ethik erschlossen werden.

In solche Deutsche Oberschulen werden vor allem die bisherigen Lehrerbildungsanstalten umgewandelt.

Die Deutsche Oberschule eröffnet gleich den anderen Oberschulen grundsätzlich den Zugang zur Hochschule.

6. Die Hochschule als Stätte der Lehrerbildung. Der philosophischen Fakultät der Universität fällt neben ihrem unbestrittenen hohen Ziele, die wissenschaftliche Forschung zu pflegen, die heute viel umfassender und dringlicher gewordene Aufgabe zu, allseitig und tiefgründig für ihren Beruf durchgebildete Lehrer zu erziehen.

Damit sie dies vermag, ist die Errichtung entsprechend ausgestatteter Pädagogischer Universitätsinstitute (dem Aufbau der Universität eingegliedert) eine Notwendigkeit.

Solche Pädagogische Institute können im Bedarfsfalle auch anderen Hochschulen angegliedert werden, so wie in der Universitätsstadt auch andere Hochschulen bei der fachlichen Ausbildung der Lehrer mitwirken können.

7. Aufgaben des pädagogischen Berufsstudiums. Für die Berufsbildung des Lehrers nach der pädagogisch-didaktischen Seite hat die philosophische Fakultät der Universität in Verbindung mit dem Pädagogischen Universitätsinstitute zu sorgen. Im einzelnen sind folgende Aufgaben zu erfüllen:

A. Die Einführung in die Erziehungswissenschaft:

Allgemeine und Besondere Erziehungslehre, Allgemeine Unterrichtslehre, Geschichte der Pädagogik;

all dies gegründet auf Philosophie (Psychologie mit Jugendkunde, Logik und Erkenntnislehre, Ästhetik, Ethik, Metaphysik, Geschichte der Philosophie), Gesundheitslehre, Gesellschaftslehre und Volkswirtschaftslehre;

Erziehungs- und Schulwesen (Recht und Verwaltung).

B. Die Einführung in die Berufstätigkeit des Lehrers:

a) Besondere Unterrichtslehre unter dem leitenden Gesichtspunkte der pädagogischen Durchdringung des Lehrgutes;
b) Lehr- und Erziehungsarbeit.

8. Bildungsmittel des pädagogischen Berufsstudiums. Als Mittel zur Bewältigung dieser Aufgaben werden verwendet:

a) Vorlesungen;
b) Seminaristische und Laboratoriumsübungen;
c) Arbeiten in eigenen, der erziehungskundlichen Forschung und der pädagogischen Durchdringung des Lehrgutes dienenden Sonderabteilungen, wie: Abteilung für Jugendkunde, Abteilung für Arbeitspädagogik, Abteilung für Kunsterziehung, Abteilung für Musik, Abteilung für Heilpädagogik u. ä. und Abteilungen für die einzelnen Unterrichtsfächer nach Bedarf und Möglichkeit. Ebenso hat für die wissenschaftliche Behandlung der körperlichen Erziehung eine eigene Sonderabteilung zu bestehen.

Zu a) bis c). Insoweit die vorhandenen Bildungseinrichtungen der Universität sich für die Zwecke der pädagogischen Berufsbildung (zum Beispiel: Medizinische Fakultät für Gesundheitslehre; Juridische Fakultät für Schulrecht, Gesellschaftslehre, Volkswirtschaftslehre) nutzbar machen lassen, sind sie auszunützen, im übrigen müssen eigene Bildungsveranstaltungen eingerichtet werden.

d) Übungsschularbeit, und zwar Unterrichtsbesuche, Lehrproben, zusammenhängender Unterricht, erziehende Mitarbeit, Fremd- und Selbstbeurteilung, gemeinsame Beratungen und was sonst der lebensvollen Einführung in Zweck und Wesen des Schulbetriebes dienen kann.

Zu d). Die Übungs-(und Versuchs-)schule muß, auch wenn Schulen aus der Nachbarschaft für diesen Zweck herangezogen werden, als dauernde Einrichtung mit dem Pädagogischen Universitätsinstitute innerlich verbunden sein und die verschiedenen Schulstufen und Schulgattungen enthalten.

9. Fachwissenschaftliches Studium. Hauptsächlich an der philosophischen Fakultät der Universität erfolgt wie bisher die fachwissenschaftliche Ausbildung der künftigen Fachlehrer, wobei allerdings geboten ist, daß die Zwecke der Schule voll berücksichtigt werden.

Aber auch die künftigen Klassenlehrer werden die Bildungsmittel der Hochschulen zur möglichsten Vertiefung in einem von ihnen frei gewählten Fache auszunützen haben.

10. Stufengliederung des pädagogischen Berufsstudiums. Innerhalb des pädagogischen Berufsstudiums lassen sich folgende Wegstrecken unterscheiden:

a) Das pädagogische Einführungsstudium. Es ist von jedem Schulamtsbewerber in der Regel im ersten Studienjahre durchzumachen und hat neben einer allgemeinen Einführung in die pädagogische Lehre (Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre samt den grundlegenden pädagogischen Hilfswissenschaften) auch eine solche in die pädagogische Arbeit (Unterrichtsbesuche und Lehrauftritte an der Übungsschule, Selbstprüfung und Beratung mit den Lehrern) zu bieten und soll dadurch erkunden helfen, ob der Hörer für den Lehrberuf überhaupt, und wenn, für welche Schulstufe er Eignung und Neigung besitzt. Auf Grund von Prüfungsgesprächen (Kolloquien), eines Gutachtens über die Betätigung an der Übungsschule sowie einer schriftlichen Selbstäußerung ist dem Studierenden eine berufsberatende Mitteilung über seine Eignung für den Lehrberuf zu machen.

b) Das pädagogische Klassenlehrerstudium. Es umfaßt in der Regel das zweite Universitätsjahr und bringt den Bildungsgang des Klassenlehrers zum Abschluß. Dementsprechend bevorzugt es die dem Wirken an Grundschulen (und allenfalls den unteren zwei Jahrgängen der Mittelschule) zugewandte Berufsbildung, also namentlich die Jugendkunde des Kindesalters, die besondere Erziehungs- und Unterrichtslehre dieser Schulstufe, die Betätigung in den betreffenden Abteilungen der Übungsschule. Daneben soll ein tieferes Eindringen in Fragen der wissenschaftlichen Pädagogik (so zum Beispiel in der Geschichte der Pädagogik die geschichtliche Entwicklung pädagogischer Zeit- und Streitfragen) angestrebt und das Verständnis für die lebendige Einheit des gesamten Bildungswesens gepflegt werden.

c) Das pädagogische Fachlehrerstudium. Es umfaßt das zweite bis fünfte Universitätsjahr und ist auf die Bedürfnisse des Lehramtes an Mittel- und Oberschulen eingestellt. Auch hier ist die wissenschaftliche Behandlung der die neuzeitliche Pädagogik beherrschenden Fragen unerläßlich, und ebenso muß die Einsicht in die Einheitlichkeit des erzieherischen Wirkens, mag es auf welcher Bildungsstufe und in welchem Teilgebiete auch immer sich entfalten, gepflegt werden. Da die pädagogisch-didaktische Ausbildung des Fachlehrers sich auf fünf Jahre erstreckt, kann sie sich, unbeschadet ihrer Wichtigkeit, in den letzten vier Studienjahren mit einem Zeitausmaß bescheiden, das der tiefgründigen und umfassenden Ausbildung in den Fachwissenschaften keinen Abbruch tut.

Der Übergang vom Klassenlehrerstudium zum Fachlehrerstudium oder auch umgekehrt ist zulässig.

11. Lehramtsprüfung. Über die Befähigung zur Ausübung des Lehramtes entscheidet die Lehramtsprüfung. Eine der Bedingungen der Zulassung zur Prüfung ist der Nachweis seminaristischer Betätigung am Pädagogischen Institute. Die Klassenlehrer haben außerdem durch Zeugnisse über Prüfungsgespräche (allenfalls durch Seminarzeugnisse) ihre Betätigung in dem von ihnen gewählten Fache (9, Absatz 2) auszuweisen.

A. Die Lehramtsprüfung des Klassenlehrers ist eine pädagogisch-didaktische Prüfung. Sie besteht aus:

a) der praktischen Erprobung, womöglich in der Form zusammenhängender Unterrichts- und Erziehungsarbeit;
b) zwei schriftlichen Arbeiten unter Aufsicht („Klausurarbeiten"), von denen die eine der Allgemeinen Pädagogik, die andere dem Arbeitsgebiete des Klassenlehrers anzugehören hat;
c) einer mündlichen Prüfung, deren Ausgangspunkt durch die bisher abgelegten Prüfungen (a und b), deren Richtung und Gestaltung durch den Beruf als Klassenlehrer bestimmt ist.

Die praktische Erprobung findet frühestens im Verlaufe des vierten Halbjahrs statt, schriftliche und mündliche Prüfung werden frühestens am Ende dieses Halbjahrs abgehalten.

B. Die Lehramtsprüfung des Fachlehrers setzt sich aus zwei Teilen zusammen:

I. aus der fachwissenschaftlichen Prüfung, die im wesentlichen der bisherigen Lehramtsprüfung entspricht. Sie kann frühestens im neunten Halbjahr abgelegt werden.

II. Aus der pädagogisch-didaktischen Prüfung. Sie besteht aus:

a) der praktischen Erprobung, womöglich in der Form zusammenhängender Unterrichts- und Erziehungsarbeit;
b) zwei schriftlichen Arbeiten unter Aufsicht („Klausurarbeiten"), von denen die eine der Allgemeinen Pädagogik, die andere dem Arbeitsgebiete des Fachlehrers anzugehören hat;
c) einer mündlichen Prüfung, deren Ausgangspunkt durch die vorher abgelegten pädagogisch-didaktischen Prüfungen (a und b), deren Richtung und Gestaltung durch den Beruf als Fachlehrer bestimmt ist.

Die praktische Erprobung findet nach Ablegung der fachwissenschaftlichen Prüfung, also frühestens im Verlaufe des zehnten Halbjahrs statt, schriftliche und mündliche Prüfung werden frühestens am Ende dieses Halbjahrs abgehalten.

Die abgelegten Lehramtsprüfungen (Klassen- und Fachlehrerprüfung) berechtigen zur einstweiligen (provisorischen) und, eine zweijährige Bewährung im Lehramte vorausgesetzt, zur dauernden (definitiven) Anstellung.

12. Ausbildung von Sonderlehrern (Speziallehrern). Für die wissenschaftlich-pädagogische Ausbildung von Sonderlehrern (Hilfsschul-, Blinden-, Taubstummen-, Sprachheillehrern u. a.) ist wenigstens an dem einen oder dem anderen Pädagogischen Universitätsinstitute durch entsprechende Vorlesungen und Übungen vorzusorgen, die praktische Ausbildung aber den bezüglichen Sonderanstalten zu übertragen, die zu diesem Zwecke in sachgemäßer Verbindung mit dem Pädagogischen Universitätsinstitute stehen müssen.

13. Das Pädagogische Universitätsinstitut als Stätte der Lehrerfortbildung. Das Pädagogische Universitätsinstitut ist auch die berufene Stätte für die pädagogisch-didaktische Fortbildung der Lehrerschaft. Es soll der Mittelpunkt für alle pädagogisch-didaktischen Sonderkurse sein und namentlich der Fortbildung der außerhalb der Universitätsstädte wirkenden Lehrer seine rege Förderung angedeihen lassen. Solcher Fortbildung dienen insbesondere: Ferialkurse an den Sonderabteilungen des Instituts, Vortragsreihen („Pädagogische Wochen"), Wanderkurse u. a.

Für die fachwissenschaftliche Fortbildung der Lehrerschaft soll durch ähnliche Veranstaltungen der Hochschulen vorgesorgt werden.

Den Teilnehmern an diesen Veranstaltungen sind aus Staatsmitteln Unterstützungen zu gewähren.

14. Lehrkörper des Pädagogischen Universitätsinstitutes. Am Pädagogischen Universitätsinstitute wirken:

a) die ordentl. Professoren der pädagogischen Hauptwissenschaften;

b) die Professoren und Honorardozenten für pädagogische Teilgebiete, Hilfswissenschaften und die Besondere Unterrichtslehre der einzelnen Stufen und Fächer.

Hierfür sind auch hervorragende Lehrer aller Schulgattungen heranzuziehen;

c) die Lehrer und Leiter der verschiedenen Abteilungen der Übungsschule;

d) Assistenten.

Dazu kommen noch Verwaltungsbeamte und Diener.

Mit der Leitung des Pädagogischen Instituts wird einer der ordentlichen Professoren betraut, dem nach Bedarf Mitvorstände beigegeben werden.

15. Standorte der Pädagogischen Universitätsinstitute. Pädagogische Universitätsinstitute sind an den Universitäten Wien (hier durch Ausgestaltung der Lehrerakademie), Graz und Innsbruck einzurichten.

16. Ausbildung von Fachschullehrern und Fortbildungsschullehrern. Zur Ausbildung von Lehrern für gewerbliche, kaufmännische und landwirtschaftliche Fächer an den bezüglichen Fachschulen sind entsprechende Bildungseinrichtungen an den technischen Hochschulen, der Hochschule für Welthandel und der Hochschule für Bodenkultur zu schaffen, wobei die für diesen Zweck geeigneten Einrichtungen an der Universität soweit als möglich mitzubenützen sind.

Für die Tätigkeit an Pflichtfortbildungsschulen werden die Lehrer nach Bedarf in eigenen Kursen herangebildet.

Leitsätze über die Arbeitsschule hat der Deutsche Verein für Knabenhandarbeit und Werkunterricht, der sich in Landesverbänden und Ortsgruppen über ganz Deutschland erstreckt und sich seit über drei Jahrzehnten um eine durchgreifende Förderung des deutschen Schulwesens bemüht, der Reichsschulkonferenz vorgelegt. Sie lauten:

I. Die deutsche Schule muß in der Gesamtheit ihrer Formen innerlich zur Arbeitsschule werden. Als solche ist sie nicht Lern- sondern Erziehungsschule. Sie legt in der Jugend den Grund zu lebenstüchtigen sittlichen Persönlichkeiten, die fähig und gewillt sind, gleichermaßen ein wertvolles Eigenleben zu führen wie in tatfreudiger Hingabe der Volksgemeinschaft zu dienen. Dabei erstrebt die Arbeitsschule besonders: körperliche Ertüchtigung, entwickelten Wirklichkeitssinn, praktische Anstelligkeit, geistige Selbständigkeit, ausgeprägte Willenhaftigkeit und in diesem allen die Pflege der persönlichen Eigenart (Individualität).

II. Auf dieses Ziel hin gestaltet sich die Arbeitsschule zu einem Lebenskreise, in dem sich unter planmäßiger Führung die kindlichen Kräfte frei entfalten können. Es ist ihr vornehmster Erziehungs- und Unterrichtsgrundsatz, die Eigentätigkeit der Kinder, soweit es nur möglich und wertvoll sein kann, zu pflegen. Der Schüler der Arbeitsschule erlebt das Lernen in dem Sinne als Arbeiten, daß er die Bildungsgüter nicht nur bequem dargereicht

erhält und sie hinnehmend empfängt, vielmehr sie in mannigfaltigster Tätigkeit sich zu eigen erwirbt. Der Unterricht geht demgemäß von sinnlicher Erfassung, von Beobachtung und Untersuchung aus und führt hin zu gestaltendem Ausdruck, zu vielseitiger handlicher Anwendung und zu wissenschaftlicher Prägung, zum Begriff. Dabei werden neben den schulmäßigen Verfahren solch „schaffenden Lernens“ besonders auch die Formen des freien Bildungserwerbes gepflegt.

III. Als kennzeichnendes Bildungsmittel nimmt die Arbeitsschule das Sichbetätigen am gegenständlichen „Werk“ in das Erziehungs- und Unterrichtsleben auf. Auge und Hand sollen zu ihrer weittragenden Bedeutung für die geist-leibliche Bildung kommen. Die Arbeitsschule begegnet so mit der Pflege des handlichen Tuns — der Werkarbeit — der Gefahr, daß die Schule in einseitiger Belehrung nur auf sprachlich gebundene Bildungsstoffe und auf das gesprochene und geschriebene Wort gestellt bleibt.

Sollen aber Auge und Hand als Werkzeuge des Geistes ihre volle bildende Kraft auswirken, so bedingt dies

1. daß die Künste und Techniken, vor allem auch das Zeichnen, in allen Stücken gleichwertig neben den anderen Fachgruppen stehen,
2. daß sich aller Unterricht, soweit dies die Natur des Faches, die Fähigkeit des Schülers und die Forderung des Bildungszieles zuläßt, mit handlichem Tun durchsetzt,
3. daß der Werkunterricht als verbindliches Fach in den Lehrplan aller Schulen eingegliedert wird.

IV. Werkunterricht hat in der allgemeinbildenden Schule nur Sinn und Recht, wenn er über die Erlernung der äußeren Technik hinaus sich in den Dienst des höchsten Bildungszieles stellt. Er muß dazu die enge Fühlung mit den anderen Fächern suchen und muß vergeistigte, gefühls- und willensgetragene Arbeitsvorgänge ausbilden, gleich ergiebig für Wissenserwerb, Erkenntnisgewinn und Denkschulung, wie auch für die Pflege echter Arbeitsgesinnung, die Erweckung frischer Arbeitsfreude und die Entwicklung reger Arbeitskraft. Zugleich soll sich im werkunterrichtlichen Schaffen der künstlerische Zug der Schulbildung ausprägen. Zuoberst aber muß der Werkunterricht eine Pflegstätte sittlicher Betätigung sein.

Lehrgebiete des Werkunterrichts sind: Formen mit Knetmassen, Gestalten in Papier und Pappe, in Holz und Metall, auch Verwertung von sich örtlich anbietenden, bodenständigen Materialien, die wirtschaftlich leicht zu beschaffen sind und sich in technischer wie unterrichtlicher Richtung wertvoll bearbeiten lassen.

Für eine gedeihliche Entwicklung des Werkunterrichts ist zu fordern,

1. daß in den Schulgebäuden besondere Werkzimmer eingerichtet werden,
2. daß die Schüler die nötigen Arbeitsmittel unentgeltlich erhalten,
3. daß in der Berufsbildung des Lehrers die Befähigung zur Erteilung des Werkunterrichts verlangt wird und die bestehenden und noch zu begründenden Seminare zur Ausbildung von Werklehrern eine ausreichende staatliche Fürsorge erfahren.

Ein Fragebogen zur Beobachtung und Beurteilung von Schulneulingen ist vom psychologischen Institute des Leipziger Lehrervereins herausgegeben worden. Er ist hervorgegangen aus den Arbeiten eines eigens dazu eingesetzten

Ausschusses. Der Bogen soll in erster Linie eine Unterlage bieten für die Erfüllung der an die Grundschule gestellten Forderung, die Schüler nach der Begabung zu scheiden. Ob sich eine solche frühe Sonderung psychologisch durchführen lassen wird und ob sie pädagogisch zu vertreten ist, muß die Erfahrung noch erweisen. Aber auch ohne die Zweckeinstellung auf die Zuteilung der Erstlinge in verschiedene Klassenzüge bleibt die Ausfüllung des Leipziger Bogens wertvoll. Sie vermag den Lehrer anzuregen, einen Schüler eingehend und dauernd zu beobachten und sich diese Einstellung auf Beobachtung in aller Deutlichkeit bewußt zu machen. Es ist wohl ein anderes, ob der Lehrer im allgemeinen gewillt und fähig ist, seine Schüler in ihrer Eigenart im Auge zu behalten und ob er so zu einem ungefähren Bilde kommt, oder ob er seine Erkundungen als geforderte Aufgabe in bestimmten Beobachtungsrichtungen anstellt und die Ermittlungen sprachlich faßt und planmäßig in einen für die Vergleichsarbeit vorbereiteten übersichtlichen Fragebogen einordnet. Solange es noch an der tieferen psychologischen Durchbildung der Lehrerschaft fehlt, wird ein solcher Bogen zugleich ein nicht unwichtiges Mittel der psychologischen Schulung sein können. Überdies ist der vom Lehrer sorgsam ausgefüllte Bogen ein Dokument: wird der Bogen tatsächlich zur Zuweisung der Schüler in Begabungsklassen benutzt, so beweist und belegt er gegen Einsprüche, wie sie von außen her (z. B. den Eltern; den anderen Lehrern) zu erwarten sind, zumindest den gewissenhaften Fleiß des Erstlehrers, mit der er sein verantwortliches und schwieriges Amt erfüllt hat — eine u. E. nicht geringe Bedeutung eines Beobachtungsbogens. Ein weiterer Wert liegt sicher auch darin, daß bei sorgfältiger Ausfüllung ein breiter Beobachtungsstoff für wissenschaftliche Bearbeitung bereit gestellt wird. Mit der „Analyse des kindlichen Vorstellungskreises“, wie sie von den Herbartianern, die den Unterricht auf die „Bildung des Gedankenkreises“ anlegen, ist das Erforderliche für die Erkundung des Schulerstlings ja noch lange nicht erfüllt, wenn in Zukunft die Arbeitsschule das „schaffende Lernen“, die Eigentätigkeit des Schülers, als Kennwort der Bildungstätigkeit der Schule fordert. Man beachte, wie der Leipziger Bogen sich auf die „arbeitenden Schüler“ einstellt.

I. Beobachtungen.

A. Das Elternhaus des Kindes.

I. Die Familie:

a) Leben beide Eltern? (Wenn nicht, Angabe der Todesursache.)
b) Wie alt sind sie? Geburtsjahr des Vaters: — Geburtsjahr der Mutter:
c) Welchen Beruf hat der Vater?
d) Welche Beschäftigung hat die Mutter im Hause (Heimarbeit)? — außerhalb des Hauses?
e) Ist Auffälliges über den Körper- und Geisteszustand der Eltern, Voreltern und Seitenlinien festzustellen?
f) Welche Stellung nimmt das Kind in der Geschwisterreihe ein?

(betr. Kind unterstreichen!)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Name:							
Geburtsjahr:							

g) Ist Auffälliges über die körperliche und geistige Entwicklung der Geschwister festzustellen?

II. Die Wohnung:

a) Hat das Kind einen langen Schulweg? (Zeitdauer?)
Führt der Weg durch freies Gelände? — durch geschlossene Straßen?

b) Sind die Wohnungsverhältnisse gesundheitlich einwandfrei?
Lage der Wohnung im Hause: . . .: im Gelände: . . .; Anzahl der Wohnräume: . . .; Anzahl der Bewohner (Untermieter!): . . .: Schlafgelegenheit des Kindes: . . .

III. Das Kind in der Familie:

a) Wer erzieht das Kind?

b) Wie steht es um Ernährung und Körperpflege?
Regelmäßige Mahlzeiten? — Geeignete Nahrung? (Alkohol, Kaffee!) — Schlafzeiten und Schlafdauer? — Reinlichkeit? (Baden!) — Aufenthalt in freier Luft? (Garten, Spielplatz, Park, Wald)

c) Hat das Elternhaus besonderes Interesse an der Erziehung?

d) Wie sorgen die Eltern für das geistige Wohl des Kindes? — Spielzeug, Bücher, Vorlesen und Erzählen, Umgang mit Tieren, Garten, Spaziergänge, Reisen.

e) Wirkt die Familie durch ihr sittliches Leben fördernd oder hemmend auf das Kind ein?

B. Der körperliche Zustand des Kindes.

I. Welche die Schulfähigkeit hemmenden und fördernden Eigenschaften zeigt die allgemeine körperliche Verfassung? (Zur Beantwortung wird der Gesundheitsschein herangezogen!)

a) Allgemeiner Kräftezustand: Blutarmut, Unterernährung (Angabe des Grundes):

b) Größe und Gewicht. (Beachte das Verhältnis beider!)

	1. Vierteljahr	2. Vierteljahr	3. Vierteljahr	4. Vierteljahr
Gewicht:				
Größe:				

c) Brustorgane (Herz und Lunge):

d) Lassen sich körperliche Mängel auf ungünstigen Verlauf bei der Geburt zurückführen? — Zwillingsgeburt. Früh- und Schwergeburt.

e) Ernährung im 1. Lebensjahr?

f) Lassen sich körperliche Mängel auf ungünstigen Verlauf des Zahnens und des Laufenlernens oder auf die Impfung zurückführen?

g) Neigt das Kind zu Krankheiten (zum Kränkeln)?

h) Ist das Kind auffällig unruhig (Nervosität!)?

i) Ist es besonders unbeholfen und schwerfällig (Linkshänder!)?

k) Ist es besonders leicht ermüdbar?
Erholt es sich schnell oder langsam?

II. Auffälliges über die Organe:

a) Zeigen die Sinneswerkzeuge Mängel, durch die die Schulfähigkeit beeinträchtigt wird?
1. Auge: — 2. Ohr:

b) Wird die Atmung durch krankhafte Erscheinungen im Nasen-, Rachenraume gestört?

III. Sind offenbare Beeinträchtigungen durch körperliche Mißbildungen (einschließlich Brüche) festzustellen?

IV. Einwirkungen von Krankheiten und Anfällen auf das Kind:

a) Welche schädigenden Nachwirkungen früher überstandener Krankheiten und Unfälle sind zu vermerken?

b) Ist durch Krankheit oder Unfall während der Schulzeit eine merkliche Hemmung eingetreten?

C. Die Stellung des Kindes zur Schulgemeinschaft:

I. Wie hat sich das Kind an die Schulzucht gewöhnt?

II. Wie stellt es sich zur Klassengemeinschaft und ihrer Ordnung?

III. Wie stellt es sich zum Lehrer?

IV. Lassen sich Mängel erklären aus:

a) der Stufe der Entwicklung: 1. des Willenslebens? — 2. des geistigen Lebens?
b) dem Grad der Gewöhnung?
c) der körperlichen Natur des Kindes? (siehe unter B).

D. Die geistigen Fähigkeiten des Kindes:

I. Sprechen:

a) Technik des Sprechens:

1. Welche Mängel der Sprechwerkzeuge sind feststellbar? — Zunge: . . .; Zähne: . . .; Gaumen: . . .; Nase: . . .
2. Hat das Kind schwer und spät sprechen gelernt?
3. Welche Mängel im Gebrauch der Sprechwerkzeuge sind feststellbar?
4. Spricht das Kind geläufig?

b) Anwendung des Sprechens:

1. Selbsttätiges (freies) Sprechen: α) Spricht das Kind eigenartig, frei? β) Hat es Freude am Sprechen? — Drängt es sich dazu? γ) Gebraucht es unverstandene Redewendungen?
2. Wie verhält sich das Kind, wenn es zum Sprechen angeregt wird? Durch: α) Klassengespräch, Frage, Bild — Malen, Lesen, Spielen und andere Betätigungen: . . .; β) Zusammensein mit dem Lehrer: . . .; γ) Verkehr mit den Schülern: . . .

II. Betätigung des Kindes:

a) Körperliche Veranlagungen, die die Betätigungen des Kindes beeinflussen:

1. Tastempfindlichkeit:
2. Koordination der Bewegungen: . . . Im übrigen siehe Punkt B. Der körperliche Zustand des Kindes.

b) Das Kind beim Spiel:

1. Welche Arten und Formen des Spieles werden bevorzugt?
2. Spielt es aus eigenem Antriebe?
3. Wird es lange Zeit von bestimmten Leitgedanken im Spiel beherrscht?
4. Wird das Kind beim Spiel von deutlich bemerkbaren Gefühlszuständen beeinflußt? (Lust, Unlust, Spannung, Erregung.)
5. Wie fügt es sich in die Spielordnung ein? (Störenfried, Führer, Geführter.)
6. Ist es schöpferisch im Spiel?
7. Ist es „verspielt“?

c) Das Kind bei der Arbeit.

1. Körperliche Arbeit (geistleibliches Tun): α) Ist sein Arbeitswille fest? . . .; ausdauernd? . . . β) Wird das Kind bei körperlicher Arbeit von deutlich bemerkbaren Gefühlszuständen beeinflußt? γ) Wie ist die körperliche Arbeit des Kindes nach folgender Übersicht zu beurteilen?

	Auffassung und Einsicht	Geschicklichkeit	Geschmack	Selbsttätigkeit (Erfinder oder Nachahmer?)
Zeichnen und Malen				
Formen und Basteln				
Darstellen durch Wort, Gebärde, Geste				
Singen				
Schreiben				

2. Geistige Arbeit (intellektuelles Tun): α) Ist sein Arbeitswille fest? . . .; ausdauernd? . . . β) Wird das Kind bei der geistigen Arbeit von deutlich bemerkbaren Gefühlszuständen beeinflußt? . . .
γ) Wie ist die geistige Arbeit des Kindes nach folgender Übersicht zu beurteilen?

	Lesen	Rechnen	Sprachliches Darstellen
Anlage (Begabung)			
Grad der Übung			
Geläufigkeit und Richtigkeit			

3. Lassen die kindlichen Leistungen eine durch das Elternhaus anerzogene Gewöhnung zur Arbeit erkennen?
4. Welche Lieblingsbeschäftigungen hat das Kind?
5. Wie verhält sich das Kind bei der Ausführung von Aufträgen? (Anstelligkeit).

II. Beurteilungen.

A. Des Kindes I. Aufmerksamkeit: — II. Gedächtnis: — III. Beobachtungsfähigkeit: — IV. Phantasietätigkeit: — V. Auffassungs- und Urteilsfähigkeit: —

B. Wie verhält sich das Kind außerhalb der Schule?

C. I. War das Kind beim Eintritt schulreif in bezug auf seinen Vorstellungsschatz?
II. In welcher Richtung hat es sich entwickelt?
III. Hat das Kind mit dem Durchschnitt der Klasse Schritt gehalten?

III. Ergebnis.

In welchen Zug soll das Kind kommen?

IV. Bemerkungen und Urteile anderer über das Kind.

Beigegeben ist dem Bogen eine längere Anweisung. Sie enthält allgemeine Bemerkungen, gibt Hinweise auf die Beantwortung der einzelnen Punkte und zeigt ein Muster für die Ausfüllung. In der Reihe der Typen von Beobachtungsbogen, wie wir über sie heute in mannigfaltiger Einstellung und Einrichtung verfügen, stellt der Leipziger Bogen in der Reihe, der mit dem Kindergarten beginnt (vergl. Judith Lichtenstein, Fragebogen zu psychologischen Ermittelungen im Kindergarten. Z. f. päd. Psych., 21. Jahrg., S. 315), ein Glied dar, das alle Beachtung verdient und nach der Erprobung sicher der Weiterentwicklung wert ist.[1])

Entwurf eines Fragebogens für die Berufsberatung. Das städtische Arbeitsamt Charlottenburg wandte sich im Herbst 1919 an den Charlottenburger Lehrerinnenverein mit der Bitte, einen Fragebogen für die Lehrkräfte der höheren, Mittel- und Volksschulen zu entwerfen, den diese im Laufe des

[1]) Zu beziehen sind Fragebogen und Anleitung aus dem Psychologischen Institut des Lehrervereins zu Leipzig (Kramerstraße 4) zu dem Preise vom 0,50 M. und 0,30 M. Für Schulen und Institute werden sie zu dem Vorzugspreise von 0,30 M. und 0,20 M. abgegeben.

letzten Schuljahres ausfüllen und zu Zwecken der Berufsberatung der Berufsberatungsstelle des städtischen Arbeitsamtes übergeben sollten. Der Charlottenburger Lehrerinnenverein beauftragte mit dem Entwurf dieses Bogens einen Ausschuß, dem außer der Berichterstatterin die Damen Hoffmann, Messinger-Damerow und Niepelt angehörten.

Bei der Bearbeitung waren folgende Gesichtspunkte maßgebend:

1) Der Fragebogen darf nur solche Fragen enthalten, deren Beantwortung für die Berufsberatung von unmittelbarer praktischer Bedeutung ist. Alle rein pädagogisch-psychologischen Fragen, die an sich für die Erforschung der kindlichen Psyche von Interesse sind, aber dem praktischen Zweck dieses Fragebogens nicht dienen, sind auszuschließen. Ferner ist darauf zu achten, daß vorübergehende Erscheinungen der Entwicklungsjahre keinen Niederschlag in der Beantwortung des Fragebogens finden dürfen, besonders wenn sie geeignet sind, bei der Berufsberatungsstelle ein ungünstiges Vorurteil gegen den Jugendlichen zu erwecken. Schwerwiegende Bedenken gegen die Wahl bestimmter Berufe auf Grund genauer Kenntnis des Charakters des betreffenden Jugendlichen sind nötigenfalls besonders zu vermerken.

2) Der Fragebogen darf keine Fragen enthalten, die einerseits schon im Schulzeugnis genügend beantwortet worden sind, andrerseits einer experimentellen Prüfung durch Berufspsychologen zu ihrer Beantwortung bedürfen.

3) Der Fragebogen soll von den Lehrkräften, die in der betreffenden Klasse unterrichten, in gemeinsamer Arbeit ausgefüllt werden und muß ihnen zur Vorbereitung auf diese Ausfüllung mehrere Monate vorher ausgehändigt werden. Der ausgefüllte Fragebogen ist der Berufsberatungsstelle von der Schule zu übergeben. Den Eltern oder Vormündern, nicht aber den Jugendlichen ist auf ihren Wunsch vor der Übersendung des Bogens an die Berufsberatungsstelle in der Schule Einblick in den Bogen zu gewähren.

4) Der Fragebogen muß in seiner äußeren Gestalt dem Lehrer reichlichen Raum zur Beantwortung der Fragen lassen.

Der vierseitige Foliobogen hat folgenden Inhalt:

Fragebogen für die Berufsberatung.

Name:
Alter:
Schule und Klasse, aus der der Übergang in einen Beruf erfolgt:
Bemerkungen des Schularztes über den Gesundheitszustand:

Vorbemerkung.

Die 11 Abteilungen dieses Fragebogens mit ihren Unterabteilungen sind aufgestellt, um der Lehrerschaft die Niederschrift ihrer Beobachtungen über die für die Berufsberatung wesentlichsten Erscheinungen des Seelenlebens der Jugendlichen zu erleichtern. Alles für den praktischen Zweck der Berufsberatung Unwesentliche ist fortgelassen worden. Der Fragebogen ist nicht so aufzufassen, als ob jede Unterabteilung bei jedem Schüler ausgefüllt werden müßte, sondern nur auffallende und wiederholt beobachtete Erscheinungen, über die die Lehrenden ein sicheres Urteil gewonnen haben, sollen aufgezeichnet werden. Es ist erwünscht, daß die Ausfüllung des Bogens wenn möglich nicht nur durch ja oder nein erfolgt, sondern daß wichtige Beobachtungen in ausführlicher Form ausgedrückt werden.

I. Besondere Interessen und Fähigkeiten.

II. Arbeitsart. — 1. Schnell oder langsam. — 2. Gründlich oder flüchtig. — 3. Automatisch oder bewußt.

III. Verhältnis zur Umwelt. — 1. Dinge (Ordnung, Sauberkeit, Umsicht). — 2. Menschen (Kollegialität, Disziplin, Organisationsgabe. Schüchternheit, Sicherheit des Auftretens).

IV. Aufmerksamkeit. — 1. Konzentrationsfähigkeit. — 2. Umfang (Fähigkeit, gleichzeitig auf Verschiedenes zu achten). — 3. Dauer und Ermüdbarkeit. — 4. Schnelligkeit der Anpassung. — 5. Ablenkbarkeit.
V. Gedächtnis. — 1. Umfang. — 2. Treue. — 3. Dauer. — 4. Gedächtnistypus (visuell, akustisch, motorisch). — 5. Art der Vorstellungsverknüpfung (mechanisch oder sinnvoll). — 6. Sondergedächtnis (Gedächtnis für Namen, Zahlen, Orte, fremdsprachliche Vokabeln, einmalige Eindrücke).
VI. Phantasie. — 1. Richtung der Begabung (auf praktische, wissenschaftliche, künstlerische Gebiete). — 2. Grad der Begabung (nüchtern, lebhaft, phantastisch). — 3. Art der Begabung (anschaulich, erfinderisch).
VII. Denken. — 1. Fähigkeit zu selbständigem Denken und Urteilen. — 2. Fähigkeit zum Unterscheiden von Wesentlichem und Unwesentlichem. — 3. Fähigkeit zum Zusammenfassen und Gliedern.
VIII. Gefühle. — 1. Richtung (heiter, ernst usw.) — 2. Stärke (gleichgültig, erregbar usw.).
IX. Wille. — 1. Richtung (egoistisch, sozial). — 2. Stärke. — 3. Ausdauer (Beharrlichkeit). — 4. Selbständigkeit oder starke Beeinflußbarkeit. — 5. Beherrschung.
X. Besondere Berufseignung (nur in besonderen, wirklich beobachteten Fällen auszufüllen). — 1. Feststellung feiner Farbunterschiede. — 2. Wahrnehmung schwach sichtbarer Gegenstände. — 3. Abschätzung großer und kleiner Strecken. — 4. Wahrnehmung leiser Geräusche. — 5. Unterscheidung von Tonrichtung und Tonhöhe.
XI. Besondere Bemerkungen.

Ob der hier abgedruckte Fragebogen-Entwurf den Zwecken entspricht, für die er gedacht ist, muß die Praxis lehren. Der Ausschuß ist für jede Kritik seiner Arbeit dankbar, besonders wenn diese Kritik aus praktischer Erfahrung erwachsen ist.

Berlin. Dr. Susanne Engelmann.

Richtlinien für die Zeugenschaft von Kindern vor Gericht hat der Geschäftsführende Ausschuß des Deutschen Lehrervereins an das Reichsjustizministerium eingegeben. Sie sind gedacht für die bevorstehende Änderung der Strafprozeßordnung und lauten:

1. Die erste Vernehmung von Schulkindern als Zeugen hat in der Schule durch einen an der Sache unbeteiligten Lehrer, den Schulleiter oder Schulinspektor (Bezirksschulrat) zu erfolgen.

2. Die weiteren Vernehmungen müssen durch Juristen geschehen, die mit den Methoden und den Ergebnissen der Aussagepsychologie vertraut sind.

3. Auf Antrag des Angeschuldigten ist von seiten des Gerichts ein Sachverständiger der Seelenkunde bzw. der Seelenheilkunde oder der Erziehungswissenschaften zur Begutachtung der Zeugnisfähigkeit jugendlicher Zeugen hinzuzuziehen. Dieser hat das Recht der Einsichtnahme in die Akten und darf die Zeugen schon während der Voruntersuchung auf ihre Zeugnisfähigkeit prüfen, auch darf er Anträge zu notwendigen Erhebungen über die Zeugen stellen.

4. In schwerwiegenden Fällen ist die Staatsanwaltschaft verpflichtet, vor Erhebung der Anklage einen Psychologen als Sachverständigen zu hören.

Aufgestellt worden sind diese Leitsätze von der Rechtsschutzstelle des Deutschen Lehrervereins in Verbindung mit dem Ausschuß für Aussagepsychologie im psychologischen Institute des Leipziger Lehrervereins. Der Vorsitzende des Ausschusses, Max Döring, fügt der Veröffentlichung der Richtlinien u. a. die folgenden Bemerkungen hinzu:

Der Leipziger Ausschuß für Aussagepsychologie ist damit beschäftigt, die Durchführung der Technik der Vernehmung im einzelnen auszugestalten.

Im besonderen hält er es für notwendig, daß ein brauchbares Untersuchungsverfahren für die psychologische Gutachtertätigkeit ausgebaut wird. Die Methoden der angewandten und praktischen Psychologie sind heute so weit vorgeschritten, daß ähnlich der verschiedentlichen Verfahren zum Zwecke der Begabungserkennung Kinder und Jugendliche auf ihre Zeugnisfähigkeit geeicht werden können. Die Methoden der Differentialdiagnose müssen zweckmäßig auf dieses Gebiet übertragen, abgewandelt und ausgebaut werden. So kann etwa der Grad der Suggestibilität, die Schärfe der Beobachtungsfähigkeit, die Treue des Gedächtnisses, die Fähigkeit, Gehörtes richtig zu behalten und wiederzugeben, Farben zu erkennen u. dgl. im einzelnen geprüft und beurteilt werden. Der Auffassungs- und Vorstellungstypus spielt unter Umständen eine Rolle u. a. mehr. Dem geübten Blick und der Allgemeinerfahrung des Psychologen zeigen sich bei dem Studium von Prozessen, in denen Kinderaussagen eine ausschlaggebende Rolle spielen, leicht schwache Stellen, bei denen er einsetzen und zur Beweiswürdigung wesentlich beitragen kann. Wir behalten uns vor, auf die ganze Materie noch mit ausführlicheren Darlegungen und Begründungen zurückzukommen. Im übrigen bitten wir, der Schriftleitung zur Veröffentlichung oder dem psychologischen Institute des Leipziger Lehrervereins zur Bearbeitung Fälle zugehen zu lassen, aus denen hervorgeht, wie es um den Wert der Kinderaussagen vor Gericht, in der Schule, zu Hause usw. steht. Es kann zur Aufklärung in dieser Richtung nicht genug getan werden.

Die Schulze'schen Rechenhefte und Buchstabentafeln zu psychologischen Untersuchungen[1]), die in verschiedenen Instituten für Psychologie (Leipzig, Berlin, Tübingen, München), sowie bei Eignungsprüfungen und auch in Seminaren benutzt worden sind, erscheinen jetzt in verbesserter Auflage. Die Rechenhefte, die zweckmäßiger als ihr Kräpelinsches Vorbild eingerichtet sind, enthalten auf 24 Seiten Reihen von Additionsaufgaben. Die 8 seitigen Buchstabentafeln dienen dem Durchstreichversuch. Die Versuchsaufgabe fordert, 2—6 der in unregelmäßiger Folge gedruckten Buchstaben so rasch und fehlerlos als möglich zu durchstreichen. Im psychologischen Institut des Leipziger Lehrervereins werden die Rechenhefte und Buchstabentafeln zurzeit benutzt, um über die kindlichen Arbeitstypen Aufschlüsse zu gewinnen.

Das Psychologische Laboratorium in Hamburg schließt soeben die erste Reihe der „Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung" (Barth, Lpzg.) ab durch die als Nr. III erscheinende „Methodensammlung zur Intelligenzprüfung für Kinder und Jugendliche" von W. Stern und O. Wiegmann, die ein vollständiges systematisches Verzeichnis aller bisher bekannt gewordenen Prüfmethoden nebst Anleitungen enthält und als Handbuch für psychologisch arbeitende Pädagogen gedacht ist. Außerdem erscheint der oft vom Laboratorium angeforderte „Psychologische Beobachtungsbogen" im gleichen Verlage, so daß er nunmehr durch den Buchhandel bezogen werden kann.

---

[1]) Die Rechenhefte (das Stück zu 60 Pfg.) und die Buchstabentafeln, das Stück 50 Pfg. unter 10 Stück werden nicht abgegeben) können auf buchhändlerischem Wege bezogen werden. Gebrauchsanweisungen (je 1,20 M.) sind im Verlag der Dürrschen Buchhandlung in Leipzig erschienen.

Die Vereinigung von Freunden der Psychologie und Pädagogik in Münster will die Ergebnisse psychologischer Forschung in weiteste Kreise Westfalens und der benachbarten Gebiete leiten und für die Praxis des Lebens, insbesondere für die Erziehung, nutzbar machen. Gerade die Gegenwart — so heißt es in einem Anschreiben der Vereinigung — erfordert eine engere Verbindung zwischen Wissenschaft und Leben. Insbesondere ist es die Psychologie, als eine der Grundwissenschaften der Pädagogik, die heute, nicht zum mindesten wegen ihrer Verwendung experimenteller Methoden, die Aufmerksamkeit weiterer Kreise auf sich zieht, die von ihr Weisungen, sei es für die Praxis der Erziehung, sei es für rationelle Berufswahl oder für welches Gebiet des Lebens immer, erwarten und fordern. Der Lehrer und der Geistliche, der Industrielle und der Arbeiter, der Arzt, der Jurist, der Verwaltungsbeamte — sie alle sind heute in erhöhtem Maße interessiert an der Nutzbarmachung der psychologischen Forschung für ihre Bedürfnisse. Die neugegründete Gesellschaft will nun ein solches Organ der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis sein. Durch Vorträge und Kurse in Westfalen und seinen Nachbargebieten, durch Veröffentlichungen und Bereitstellung geeigneter Demonstrationsmittel will sie für die Verbreitung und Vertiefung gesicherter psychologischer Erkenntnisse und für ihre Verwendung in der Praxis wirken, aber auch umgekehrt durch die Berührung mit weiteren Berufskreisen der Wissenschaft dienen.

Die erziehungswissenschaftliche Hauptstelle des Deutschen Lehrervereins hat nach dreijähriger, durch den Krieg verursachter Pause am 6. u. 7. Dez. eine Gesamtsitzung abgehalten. Die reiche Tagesordnung sah zuerst eine Aussprache über schwebende Schulfragen vor. Stadtschulrat Prof. Dr. Umlauf machte einige Mitteilungen aus der Reichsschulkonferenz. Die nächsten Punkte: Schulaufbau, Begabtenauslese und Berufsberatung wurden gemeinsam behandelt. Besonders lebhaft gestaltete sich die Besprechung über die Begabtenauslese, da beabsichtigt ist, ein psychologisches Ausleseverfahren gesetzlich einzuführen. Das Berliner Verfahren wurde fast allgemein abgelehnt; die anwesenden Psychologen verstanden es aber, von dem berechtigten und wissenschaftlich erprobten Kern der psychologischen Begabungsprüfungen zu überzeugen. Das Ergebnis war ein Antrag Brahn-Hylla-Karstädt, der sich gegen eine gesetzliche Festlegung irgendeines Verfahrens aussprach und weitere Durcharbeitung der Prüfungsmethoden verlangte. Der Gegenstand des 5. Jahrbuches rief eine große Zahl von Vorschlägen hervor, die eingehend geprüft wurden. Schließlich entschied man sich dafür, die Durchführung des Arbeitsschulgedankens und andere neue Bestrebungen im Rechen- und Raumlehreunterricht zu behandeln. In einer zweiten Veröffentlichung sollen alle mit dem Neubau des Schulwesens zusammenhängenden Fragen umfassend dargestellt werden. Der Ausschuß für Verdeutschung der Fachausdrücke aus der Erziehungswissenschaft konnte berichten, daß seine Vorarbeiten weiter gediehen sind und daß in einigen Wochen der Abschluß erfolgen könne. Weiter wurde über die Vereinfachung der Rechtschreibung in der Schule verhandelt. Die Grundlage für die lebhafte Aussprache gab hier ein Bericht des Mittelschullehrers Kosog (Breslau). Den Schluß bildeten eingehende Besprechungen über die Frage der Lehrerbildung, über die in großen Zügen Geheimrat Dr. Karstädt seine Pläne ent-

wickelte. In einer öffentlichen Versammlung sprach Prof. Dr. Ed. Spranger. (Vergl. Allgem. Deutsche Lehrerzeitung Nr. 51 des 48. Jahrg.)

Nachrichten. 1. Ein Preisausschreiben des Deutschen Monistenbundes ist von der Geschäftsstelle des Bundes in München erlassen worden. Angesichts der Notwendigkeit, für den freien Volksstaat geistig und sittlich selbständige, durch Lebenserfahrung und soziales Gewissen gelenkte Bürger heranzubilden, werden 10000 M. zur Beschaffung von Lehrbüchern für einen konfessionsfreien Moralunterricht auf wissenschaftlicher Grundlage ausgesetzt. Davon sollen 8000 M. für ein Preisausschreiben verwandt werden. Das Lehrbuch soll die Lehrer deutscher Schulen (der elementaren und höheren) in den Stand setzen, künftighin die sittliche Unterweisung der heranwachsenden Jugend ohne kirchliche Hilfe zu übernehmen und die Unterweisung zur Freude für Lehrende und Lernende sowie zum Gedeihen für Gesellschaft und Staat zu gestalten. Der Umfang des Buches soll 20 Bogen Kleinoktav nicht überschreiten und der Inhalt streng wissenschaftlichen Charakter haben. Der Stoff ist so zu gliedern, dass der Lehrende das Buch als Handbuch benutzen kann. Ein für den Schüler bestimmtes Lehrbuch soll aus diesem abgeleitet werden. Der erste Preis beträgt 3000 M., der zweite 2000 M., und drei Preise sind zu je 1000 M. auszuwerfen. Als Preisrichter sind vorgesehen: Prof. Dr. Ludwig Gurlitt-München, W. Böreer, G. Höft, Dr. Penzig und Prof. Unold. Zeitpunkt der Einlieferung ist der 31. Oktober 1920.

2. Die Pflegschaft der Robert-Rissmann-Stiftung lädt zur Werbung um einen Ehrensold aus der Stiftung unter folgenden Bedingungen ein: Der Ehrensold beträgt 120 M. und wird gewährt für eine zur Veröffentlichung in der „Deutschen Schule“ geeignete wissenschaftliche Abhandlung aus dem Gebiet der Erziehungskunde und ihrer Hilfswissenschaften. Die Wahl des Gegenstandes steht dem Bewerber frei. Erwünscht ist die Behandlung einer Frage, die durch die Zeitbewegung auf erziehungswissenschaftlichem Gebiet ins Bereich der allgemeinen Aufmerksamkeit gerückt ist. Der Umfang darf 20 Seiten Mittelschrift (rund 1090 Silben auf der Seite) nicht übersteigen. Die Einsendung der Arbeiten wird bis Ende April d. J. an den Herausgeber der „Deutschen Schule“, Rektor C. L. A. Pretzel, Berlin NO 55, Prenzlauer Allee 227, erbeten.

3. Das Institut für Jugendkunde an der n.-ö. Landeslehrerakademie in Wien, unter der Leitung von Universitätsdozent Dr. W. Kammel stehend, verzeichnet für das erste Studienjahr die folgenden Vorlesungen: Dr. phil. W. Kammel, Direktor der Lehrerakademie, a) Einführung in die experimentelle Pädagogik (2 Std.); b) Einfache psychologische Versuche zum Begabungsproblem und ihre Deutung (Schülerbeschreibungsbogen) (1 Std.); Seminar für experimentelle Pädagogik: Arbeiten aus dem Gebiete der Begabungsforschung (2 Std.). Dr. med. et. jur. et phil. F. Winkler, ärztlicher Leiter des Instituts, a) Ärztliche Erziehungskunde (2 Std.); b) Ärztliche Berufsberatung mit Experimenten (1 Std.); c) Schulärztliche Fragen (1 Std.). L. Battista, Seminarprofessor, a) Einführung in die Kinderpsychologie (2 Std.); b) Psychologische Berufsberatung (1 Std.). J. Fiala, Volksschuldirektor, Experimentelle Didaktik des Rechen- und Leseunterrichts (1 Std.). H. Kolar, Seminarprofessor, Psychologische Grundlagen des Elementarunterrichtes (1 Std.).

4. Ein Archiv für Arbeitsunterricht ist von der psychologischen Abteilung des Zentralinstitutes geplant. Es soll in ihm alles Platz finden, was auf dem arbeitsunterrichtlichen Gebiete vorgeschlagen, versucht und erprobt wurde und wird und was einer Bekanntgabe, Nachprüfung und Einführung wert erscheint.

5. Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin veranstaltet in diesem Jahre je eine pädagogische Osterwoche in Köln und Berlin. Unter den Veranstaltungen finden sich Philosophie, Pädagogik und Psychologie in folgender Weise vertreten. 1. Berlin: Dr. Goldbeck, Direktor des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums, Lebensfragen der heutigen Jugendbewegung. — Prof. Dr. Aloys Fischer, München, Charakterologie der höheren Jugendstufen. — Prof. Dr. Nelson, Göttingen, Die Erziehung zum Führer. — Prof. Dr. Cassirer, Hamburg, Der Wahrheitsbegriff in der modernen Erkenntniskritik. — Dr. Susanne Engelmann, Oberlehrerin, Charlottenburg, Der Klassenunterricht in Psychologie und Pädagogik an Frauenschulen und Seminaren auf experimenteller Grundlage. — Dr. phil. Carl Richard Wegener, Referent im Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Berlin, Ziel und Methode der Volkshochschule. — Lyzeallehrer G. Wolff, Berlin, Bedeutung, Aufgaben und Organisation der Berufsberatung. — Prof. Dr. Dunkmann, Berlin, Berufsproblematik unter besonderer Berücksichtigung der Berufsethik. — Dr. Diel, Berlin, Die Beschaffung des Materials zur Berufsberatung und seine Verwertung in der Schule. — Mittelschulrektor Hylla, Altdamm, Die psychologische Berufsberatung und die Schule. — Oberlehrer Dr. Liebenberg, Berlin, Hilfsmittel für die Betätigung des Lehrers bei der Berufsberatung. — Direktor Richert, Reichenbach i. Schl., Religionspsychologie und Religionsunterricht. — Prof. Dr. Barth, Leipzig, Über Moralunterricht. 2. Köln: Prof. Dr. Litt, Bonn, Pädagogik und Kulturphilosophie. — Prof. Dr. Braun, Münster i. W., Prinzipien der Bildungsreform. — Prof. Dr. Aloys Fischer, München, Begabungsforschung und Schülerauslese im Dienst der Schulorganisation und der Aufstieg der Tüchtigen; Sinn und Zukunft der Fortbildungsschule. — Geh. Medizinalrat Prof. Dr. Th. Ziehen, Halle, Die Psyche der Jugendlichen im Reifealter. — Geistl. Rat Prof. Dr. Hoffmann, München, Die sexualpädagogischen Erziehungsmittel der Schule. — Oberrealschuldirektor Dr. Neuendorff, Mülheim, Die Schulgemeinde. — Prof. Dr. Driesch, Köln, Mechanismus und Vitalismus.

6. Als Nachfolger Ed. Sprangers hat Georg Kerschensteiner einen Ruf nach Leipzig erhalten.

7. Als erster Privatdozent für Pädagogik in Deutsch-Österreich wirkt seit Mai 1919 an der Universität Graz Dr. O. Tumlirz.

8. Der a. o. Professor für Pädagogik und Philosophie an der Universität Münster, Dr. Otto Braun, ist als Ordinarius nach Basel berufen worden.

9. Friedr. Wilh. Förster, Prof. für Pädagogik an der Universität München, hat um Entlassung aus seinem Amt nachgesucht.

Literaturbericht.

Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagog. Aufsätze von Dr. Eduard Spranger, Prof. an der Universität Leipzig. Leipzig 1919. Quelle u. Meyer, 151 S., geh. 2,80, geb. 3,80 M.

Das Geräusch unseres gegenwärtigen Lebens wird nicht nur durch eine konsequent fortgesetzte Betätigung destruktiver Methoden verursacht. Nicht minder wird es dadurch erzeugt, daß schöpferische Kräfte am Werke sind, welche das Chaos neu gestalten wollen. Ob eine, und welche dieser beiden Tendenzen heute die stärkere ist, ist schwer zu sagen, und nicht minder fraglich ist es, welcher von beiden die nächste Zukunft angehören wird. Umstritten wie diese Frage ist die andere, wo denn eigentlich die Quellen unserer Erneuerung fließen, wo die Stelle zu finden sei, an welcher der Hebel anzusetzen ist, um diese Welt, wie sie heute ist, aus den Angeln zu heben. Bei aller Weite des Spielraumes, den diese Fragestellung gestattet, ist eins wohl nicht zweifelhaft und dürfte kaum auf Widerstand stoßen: die Wissenschaft, die bloße Gelehrsamkeit als solche, wird niemals die Kräfte in den Seelen entzünden können, die wir zu einer neuen Renaissance vornehmlich brauchen. Sie kann dabei nicht entbehrt werden, sofern sie Aufschluß darüber zu geben vermag, wie das alles möglich war und wie die Entwicklung unseres Volkes diesen Verlauf nehmen mußte, den sie genommen hat, und dadurch, daß sie die Ursachen unserer gegenwärtigen Lage nach Möglichkeit bloßlegt, zeigt sie zugleich die Stellen am Körper unseres Volksganzen, wo der Aufbau beginnen muß, und behütet uns so vor Ab- und Irrwegen. Dieses Verdienst ist nicht gering! Aber noch niemals ist neues Leben aus dem Schoße bloßer Erkenntnis emporgestiegen, es sei denn, daß ganz anders geartete seelische Funktionen eine neu entdeckte Erkenntnis mit leidenschaftlichem Begehren an sich zogen, sie durchglühten mit dem heißen Atem unmittelbaren, schöpferischen Empfindens und Wollens, und so die Erkenntnis zum Bekenntnis und zur Tat fortrissen. Die Wissenschaft allein kann nur Pionierarbeit leisten beim Neubau unserer Zukunft, ihr müssen schöpferisch-gestaltende Mächte zur Seite treten, die nur aus der Totalität der menschlichen Innerlichkeit hervorgehen können.

Unter dem Titel „Kultur und Erziehung“ hat Eduard Spranger einige seiner pädagogischen Aufsätze gesammelt. Sie sind, bis auf einen, während der Kriegszeit entstanden und erörtern pädagogische Fragen, welche für die Zukunft unserer Gesamtkultur von weittragender Bedeutung sind. (1. Die Hauptströmungen der Pädagogik vom Altertum bis zur Gegenwart. 2. Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. 3. Das Problem des Aufstieges. 4. Denkschrift über die Einrichtung der Auslandsstudien an den deutschen Universitäten. 5. Denkschrift über die Fortbildung der höheren Lehrer. 6. Von der ewigen Renaissance.) Daß Erörterungen pädagogischer Probleme aus der Feder eines Gelehrten, der an der Leipziger Hochschule mit den größten Hörerkreis um sich versammelt, auf der Höhe wissenschaftlicher Besinnung stehen, das wird man als eine Selbstverständlichkeit ohne weiteres vorauszusetzen haben. Ein anderes ist es, was diese Sammlung zukunftsträchtig macht. Diese Wissenschaft lebt nicht um ihrer selbst willen, ist sich nicht selbst genug, sondern sie steht im Dienste letzter und höchster Menschheitszwecke. Die Ausblicke, die Eduard Spranger hier über die Zukunftsmöglichkeiten brennender Erziehungs- und Kulturprobleme eröffnet, sind der Niederschlag einer starken Gedankenbewegung, deren Ziel kein geringeres ist als das, die gewonnenen wissenschaftlichen Einsichten herabzuholen aus dem luftleeren Raum kühler, verstandesmäßiger Abstraktionen und mit geistbewehrter Hand die unendliche Mannigfaltigkeit und Vielgestaltigkeit der uns umgebenden Lebenswirklichkeit zu meistern. Neben den verbreiteten Formen der Zukuuftsgestaltung: einer menschlich schönen, aber unkritischen Begeisterung und einer menschlich verständlichen, aber nicht minder unkritischen Entrüstung, wird hier der Versuch gemacht, die Entwicklung unseres künftigen Lebens von den Kategorien des Geistes her zu bestimmen und zu beherrschen.

Dieser letzte Zweck ist bestimmend für die Führung und Entwicklung der dargelegten Gedanken, von ihm aus wird die besondere Struktur dieser pädagogischen Erörterungen verständlich. Es handelt sich um die Realisierung gewonnener wissenschaftlicher Einsichten, nicht um die Gewinnung dieser Einsichten selbst! So kommt es, daß die Darstellung bei weitem nicht in dem Maße abstrakt wissenschaftlich gehalten ist, wie das bei Veröffentlichungen von Fachgelehrten häufig der Brauch ist, sondern daß sie durchpulst ist — die Sprache verrät es — von unmittelbar anschaulichem Leben, von seiner Verflochtenheit und Verworrenheit, seinen Widersprüchen, Unausgeglichenheiten, Halbheiten, aber auch von seinen belebenden, überwindenden, schöpferischen Kräften, die aus ungebrochenem, einfach-schönem Menchentum zuströmen, verjüngend, versöhnend, veredelnd. Es ist keine Diskussion theoretischer Streitfragen, darüber ist die gedankliche Arbeit schon abgeschlossen, sondern es gilt die Erprobung der Theorie an der Tücke des Objekts. Da tut sich der Zwiespalt auf, der das Leben tragisch in zwei feindliche Seinsweisen scheidet. Ge-

radlinig und ebenmäßig aufgerichtet steht die Welt der Gedanken neben ihrem verworrenen und getrübten Spiegelbild, der Welt des Tatsächlichen, Erdgebundenen, Wirklichen. Diese sträubt sich gegen den organisierenden Geist und sucht sich seinen Umarmungen immer von neuem zu entziehen, und in immer neuen Anläufen — bald wagemutig, bald keck überlistend — versucht dieser seinen Gegner zu überwältigen, ihm die Schlinge umwerfend und ihn in seine Bahnen zwingend. Diese Aufsätze stellen den Kampf dar, in den der mit sich selbst einige Geist gerät, sobald er es wagt, die kristallklaren Formen seiner Gebilde und Bewegungen an die Realitäten des Lebens heranzutragen. Das Leben wehrt sich gegen die Diktatur des Geistes. Es ist der Kampf des Kosmos mit dem Chaos.

Es will mir scheinen, als ob die Tatsache dieses Gegensatzes selbst noch in der sprachlichen Formgebung nachwirkte. Diese gezogenen, vorsichtig schreitenden, in gemessenen, gleichmäßigen Rhythmen hinfließenden Sätze sind ein Patrouillengang des Geistes auf die Materie: nach allen Seiten Sicherung nehmen, sich behutsam heranschleichen, Fühlung nehmen, den Gegner umzingeln, um ihn schließlich gefangen zu nehmen. Die Wiege dieser Sprache steht zwischen Wissenschaft und Leben: von jener rührt der durchsichtige begriffliche Gehalt wie sie Eindeutigkeit und die Schlagkraft der Wortbildung, von diesem die Plastik und die Blutwärme der sprachlichen Bilder, welche auch die verwickeltsten gedanklichen Zusammenhänge versinnlichen und sich auch den feinsten Abtönungen des Gedankens elastisch anschmiegen.

Vielleicht aber ist diese Eigenart, ein Problem zu behandeln, es einzuspannen zwischen Wissenschaft und Leben, zwischen Theorie und Praxis, erst wieder die Folge einer anderen, einer seelisch-sittlichen Tatsache. Sprangers Sehnsucht ist die Tat. Und dieser willenhaften Einstellung seiner seelischen Totalität entspricht in glücklicher Symmetrie die logische Richtung seiner Gedankenentwickelung: daß er ein mehr synthetisch als analytisch gerichteter Denker ist.

Ein Menschenalter ist es her, seit Wundt und Paulsen die ersten Versuche machten, auf dem Grunde der einzelwissenschaftlichen philosophischen Disziplinen eine induktive Metaphysik zu errichten, um von dieser Plattform aus zu einem geschlossenen Weltbild zu gelangen. Eine ähnliche Stellung scheint mir Eduard Spranger im Kreise der heutigen Pädagogik einzunehmen, Seine Sehnsucht geht auf eine schöpferische Zusammenschau aller heutigen pädagogischen Bewegungen und Probleme, zu einer Synthesis aller erziehungswissenschaftlichen Einzelfragen. denn nur aus der Gesamtbewegung der neueren Pädagogik kann ihr Sinn erschlossen, ihre Idee geboren und der Weg zur „richtigen" Erziehung gefunden werden.

Nicht minder aber ist die Besonderheit der Betrachtungsweise erziehungswissenschaftlicher Probleme bestimmt durch die Nachwirkungen einer historischen Tradition, die heute, unter den Erschütterungen eines verlorenen Krieges, ihre verjüngenden, reinigenden Kräfte wie ein Evangelium trostbringend und stärkend entfaltet. Eine so schöpferisch gerichtete, auf die unmittelbare Lebenstotalität mit der Ganzheit ihrer Innerlichkeit angelegte Individualität mußte bei einer Besinnung über die historische Bedingtheit des eigenen Standpunktes mit sicherem Instinkte an die Stelle innerhalb der deutschen Bildungs- und Geistesgeschichte geführt werden, wo sich wahlverwandtes Leben entfaltete. Und eine glückliche Entwicklung des deutschen Bildungsprozesses hat es in den letzten Jahrzehnten gefügt, daß jene verschüttet gewesene klassische Überlieferung an der Schwelle des neunzehnten Jahrhunderts, die Gedankenwelt Humboldts, Fichtes, Kants, Hegels heute neu entdeckt, neu gedeutet und von einem stetig anwachsenden Kreise moderner Bildungsträger für die Kulturaufgaben unseres Volkes nutzbar gemacht wird. Wer wollte zweifeln, daß hier, auf den Gipfeln deutschen Innenlebens, die verborgenen Quellen fließen, aus denen wir uns gesund trinken können? Nur wer nie wahrhaft berührt worden ist von dem Geiste dieser Vergangenheit, kann hier unschlüssig sein. Aber vielleicht fehlt in der Tat noch mancherlei Vorarbeit, welche uns den Sinn jener klassischen Epoche deutet und den Gewinn eines schöpferischen Nacherlebens jenes Lebensstiles zum Gemeingut unseres Volkes macht.

Aus dem Gefühl einer falschverstandenen Humanität heraus schreckte der deutsche Gelehrte allzulange vor der Berührung mit der Wirklichkeit zurück. Indem er so besorgt war um die Schönheit der eigenen Seele, überließ er den Lauf der Entwickelung unseres öffentlichen Lebens mechanischen, ungeistigen Mächten, die uns dorthin geführt haben, wo wir heute stehen. Mit dieser Art von Humanität haben Sprangers Aufsätze nichts gemein. Getragen von der Überzeugung, daß die wahre Humanität nicht eine lebensferne Sonderstellung des Geistes abseits der tatsächlichen Entwickelung bedeutet, sondern seine Hegemonie innerhalb der Lebenswirklichkeit, sind sie aus Lebensnotwendigkeiten geboren und streben neuen Lebenszielen zu.

Und wie diese Aufsätze ein stummer Widerspruch gegen eine irrig gedeutete Humanität sind, so enthalten sie zugleich eine unausgesprochene Absage an einen gedankenblassen, schwächlichen Idealismus. Es ist nicht so, daß der deutsche Idealismus eine bloße Gedankenkon-

struktion sein müßte, die in aristokratischer Abkehr ihr eigenes Leben lebte, unbekümmert um die Tatsachen des empirischen Weltzusammenhanges. Nein! Der Fortschritt des Idealismus besteht nicht darin, daß man die Ideale immer höher in die Wolken rückt, sondern darin, daß man sie immer fester an die Wirklichkeit bindet. In diesem Fichteschen Sinne sind diese pädagogischen Abhandlungen in hervorragender Weise idealistisch eingestellt: die Erziehungsprobleme, die sie behandeln, sind Tatsachen der uns umgebenden Erziehungswirklichkeit, die jeden, der irgendwie Fühlung mit dem Erziehungsleben hat, mit der Brutalität des Gegebenen an ihr Dasein gemahnen. Der Standpunkt aber, von dem aus diese Tatsachen gedeutet, geistig gereinigt und fortentwickelt werden, liegt jenseits der Kontinuität des Erfahrungszusammenhanges in der Sphäre einer überindividuellen Wirklichkeit. Eine derartige Einstellung bringt es notwendigerweise mit sich, daß solche Erörterungen ein doppeltes Gesicht tragen: ein erdgebundenes diesseits gerichtetes, und ein anderes, die metaphysische Spiegelung des ersteren, ein über den gegebenen Erfahrungsbestand in das Reich des Seinsollenden, Werthaften, der Norm, der Idee weisendes. So sind auch diese Erziehungsaufsätze „durchgängig nicht aus einer Augenblickslage heraus gedacht“, sondern sind sub specie aeternitatis geschaut und damit den Wandlungen politisch kultureller Konstellationen mehr entrückt als bloße Betrachtungen aus der Zeit und für die Zeit. Daraus erklärt es sich, daß eine solche Behandlung lebenswichtiger Erziehungsfragen mehr als einmal in Gegensatz zu überkommenen Anschauungen und Wertungsweisen geraten muß, ja daß sie geradezu zu einer kritischen Auseinandersetzung mit traditionellen Meinungen drängt, sofern diese nur zu häufig Ausdruck eines platten Utilitarismus sind, zu dem sich die praktische Vernunft von vornherein in Widerspruch weiß.

Aber auch der Gegner wird nicht ohne weiteres die Einsichten, die sich aus dieser Methode der Problembehandlung ergeben, abweisen, sondern wird sich in irgendeiner Form mit ihnen auseinandersetzen müssen. Da erscheint es geboten, noch von einer anderen Seite her die eigenartige Stellung zu beleuchten, die Spranger zur Erziehung — sowohl zur Erziehungswissenschaft wie zur Erziehungspraxis — einnimmt, um so vielleicht die Voraussetzungen deutlicher zu sehen, von denen sein besonderer pädagogischer Standpunkt getragen wird.

Da scheinen es mir in der Hauptsache vier Momente zu sein, welche für seine pädagogische Grundeinstellung entscheidend sind. Das ist einmal die Einspannung des pädagogischen Problems in den allgemeinen Kulturrahmen der Zeit. Aller Idealismus, hat Karl Lamprecht einmal gesagt, ist großzügig, weitschauend, universell. Es ist die gleiche Art dieses formalistischen Idealismus, wenn Spranger vor allem den Kulturgehalt eines pädagogischen Problems zu entwickeln sucht, wobei er sich von der Erwägung führen läßt, welchen Einfluß die Lösung eines Erziehungsproblems, sei es in welcher Richtung auch immer, auf die Vertiefung oder auch auf die Verflachung unserer Gesamtkultur haben müsse. (Das Problem des Aufstieges — Denkschrift über die Einrichtung der Auslandsstudien an den deutschen Universitäten.) Und so, wie in diesem Zusammenhang das Auge über die ganze Breite unseres Kulturbestandes hinschweift, um die Wechselwirkungen zwischen dem pädagogischen Problem und den allgemeinsten Auswirkungen unseres Volkslebens bloßzulegen, so ist es — und das ist wohl dieselbe Gedankenbewegung, nur in andere Richtung, statt in die Horizontale in die Vertikale, gelenkt — nach rückwärts, in die Vergangenheit gerichtet, um an ihr zu lesen und zu lernen, ob und wie sich die Eingliederung einer Erkenntnis an die Ordnungen unserer objektiven Kultur ermöglichen lasse. So tritt neben die Abschätzung des Kulturgehaltes eines erziehungswissenschaftlichen Problems die historische Besinnung darüber, welche Möglichkeiten sich darbieten, das Neue nicht nur zu verwirklichen, sondern ihm auch richtig zum Leben zu verhelfen, so daß es sich organisch dem Gefüge unserer Kultur einordne und zu einer wahren Bereicherung unseres Volksleben werde. (Die Hauptströmungen der Pädagogik vom Altertum bis zur Gegenwart.)

Zu dieser doppelten kultur-historischen Betrachtungsweise tritt ergänzend ein doppeltes psychologisches Moment. Während jene kultur-historische Einstellung vornehmlich über die Realisierung einer pädagogischen Erkenntnis zu entscheiden hat und so eine mehr praktisch gerichtete Tendenz verfolgt, gehen beide psychologische Verfahrungsweisen auf die Gewinnung der Erkenntnis als solcher, ihre Sehnsucht ist die seelische Durchdringung des Problems an sich, ohne praktische Nebenabsichten; sie wollen reine, uninteressierte Erkenntnis. Eduard Spranger gehört mit Kerschensteiner, Gaudig, Wyneken und anderen zu den Männern, die noch von keiner pädagogischen Tradition belastet waren, als sie in gereiftem Alter anfingen, sich mit pädagogischen Problemen zu befassen. Diesem beneidenswerten „Mangel an Vorbildung“, dieser Stellung außerhalb der beschwerenden Mächte hergebrachter Gedanken und Anschauungsweisen verdanken sie ihren ungetrübten Blick, ohne den ein neuer Gedanke in der Welt nirgends aufblitzen kann: sei es auf pädagogischem, sei es auf politischem oder auf irgendeinem anderen Gebiete der Kultur. (Denkschrift über die

Fortbildung der höheren Lehrer.) Ihre verborgensten Geheimnisse offenbaren die Dinge dieser Welt nur dem naiven, von Vorurteilen nicht befangenen Menschen.

Wird aber diese Art der Voraussetzungslosigkeit, die sich in der allgemeinen Problembehandlung negativ im Fernhalten überkommener Denkweisen geltend macht, auf die Erforschung fremden Seelenlebens gerichtet, wo sie ebenso negativ auf die Zurückdrängung aller vorgefaßten Meinungen und aller, dem fremden Seelenleben inadäquaten Maßstäbe abzielt, um dieses Seelenleben ausschließlich nach den ihm eigenen Gesetzmäßigkeiten als eine Wesenheit sui generis mitfühlend und miterlebend zu deuten, so entsteht die Funktion des Verstehens, welche die Individualität von dem, was sie schon ist, schöpferisch emporführt zu dem, was sie sein soll. (Von der ewigen Renaissance.)

Damit scheint mir die besondere Stellung Eduard Sprangers zur Erziehung, zu ihrem Problem wie zu ihren Problemen, in allgemeinsten Zügen umrissen zu sein. Und gerade seine gesammelten pädagogischen Aufsätze reizen immer wieder zu dem Versuch, diese Eigenart der Betrachtungsweise von neuem zu durchdenken. Die Sammlung trägt den Titel „Kultur und Erziehung“ wohl aus einem doppelten Grunde, wenn ich ihn richtig deute. Einmal deshalb, um anzudeuten, daß die Erziehung kein besonderer Ausschnitt aus dem Kreise unserer Kulturbetätigungen ist, der an sich, isoliert von allen übrigen Kulturinhalten, betrachtet werden könnte, sondern daß die Erziehung in ganz besonderem Maße „mit dem umgebenden Leben der Gegenwart in Berührung stehen und von dem großen Gang der Ereignisse befruchtet werden und Aufgaben empfangen muß“. „Der Erzieher bedarf eines starken und umfassenden Kulturbewußtseins.“ Zum andern aber möchte der Titel wohl zum Ausdruck bringen, daß, so wie die Erziehung unlöslich in den gesamten Kulturzusammenhang eingeflochten ist, die Kultur eines Volkes nicht minder bedingt und befruchtet wird durch die Art und Weise seiner Erziehung. Wie die Erziehung, so die Kultur. Ein Volksganzes, wie die Menschheit überhaupt, leistet nichts und wird nichts, „wozu es nicht vorher erzogen worden ist oder sich selbst erzogen hat. Die festhaltenden Gebilde der Zukunft ruhen nur auf dem Grunde des aufbauenden und gestaltenden Willens, der die Erziehung durchwaltet. Was das deutsche Volk in der Zukunft sein wird und nicht sein wird, ist eine Frage der schöpferischen Erziehungskräfte, die in seinem Schoße noch lebendig sind. Errungene Freiheiten ohne diese Selbstzucht sind nur gefährliche Verlockungen.“ —

Ich muß es mir an dieser Stelle versagen, den Wechselwirkungen zwischen Kultur und Erziehung an der Hand der einzelnen Aufsätze nachzugehen. Das Buch will zu diesem Zwecke selbst gelesen werden.

Leipzig. Karl Möckel.

Oswald Külpe, Vorlesungen über Psychologie. Herausgegeben von Karl Bühler, Prof. der Philosophie an der Technischen Hochschule Dresden. Leipzig 1920. Hirzel. 304 S., geh. 13 M.

Als ich im Sommer 1911 gemeinschaftlich mit Oswald Külpe einen psychologisch-pädagogischen Vorlesungsreihe in Livland abhielt, versuchte ich, ihn zu einer Neuauflage seines vergriffenen Grundrisses der Psychologie von 1893 anzuregen. Mit Entschiedenheit lehnte er ab, sooft auch das Gespräch darauf zurückkehrte. Er scheute die großen Eingriffe, die der rasche Fortschritt der Wissenschaft erforderlich gemacht hätte, und in der beschatteten Stimmung, in der ihn damals Wundts scharfe Kritik an seinen denkpsychologischen Experimenten und das Wiedersehen der bedrückten baltischen Heimat wochenlang festhielt, verschwieg er auch einen anderen Grund nicht: er war dem mit jungem wissenschaftlichen Eifer verfaßten Buch ein wenig gram um der kühlen, ihn schwer enttäuschenden Aufnahme willen, die es bei Wundt gefunden hatte. Bühler berichtet, daß auch einem kurz vor dem Kriege geäußerten Wunsche des Verlags, das Werk neu aufzulegen, die Erfüllung versagt blieb. Um so dankenswerter ist es, daß sich nun einer seiner besten Schüler der verantwortlichen Mühe unterzogen hat, Külpes psychologische Vorlesungen auf Grund der hinterlassenen Manuskripte zu einem Buche zu gestalten.

Es werden viele mit uns zu Külpes Vorlesungen in der freudigen Erwartung greifen, daß diese eine erwünschte systematische Einordnung der Denkpsychologie bringen, und man findet überrascht, daß Külpe über das Denken nicht gelesen hat. Vielleicht hätte sich, um diese enttäuschende Lücke zu füllen, die schöne Arbeit, die Külpe 1912 über „Die moderne Psychologie des Denkens“ in der „Internationalen Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik“ veröffentlicht hat, den Vorlesungen als Beigabe anfügen lassen, da sonst leider, wie Bühler meldet, keine handschriftlichen Aufzeichnungen hinterlassen worden sind. Auch das Gebiet des Willens, in das Külpe sich, wie seine bekannte Abhandlung in den „Philosophischen Studien“ bezeugt, mit aller Gründlichkeit eingearbeitet hatte und in dem er Eigenes zu sagen wußte, hat er vor seinen Hörern nicht gelehrt, wie er es auch in seinem „Grundriß“ nur an

den Rändern betreten hat. Dafür aber ist — und hier liegt u. E. der besondere Wert des Buches — die Lehre vom Gefühle mit großer Eindringlichkeit und Selbständigkeit behandelt. Die von ihm hier entwickelten Anschauungen weichen, wozu schon im Grundriß die deutlichen Ansätze gegeben waren, in wesentlichen Zügen von Wundts Anschauungen ab, besonders in der Auffassung der Dimensionen und der artbildenden Merkmale. „Unter Gefühlen" — so faßt Külpe selbst zusammen — „verstehen wir die elementaren Inhalte der Lust und Unlust, die sich von den Empfindungen und Vorstellungsbildern zunächst dadurch unterscheiden, daß sie keine spezifische Abhängigkeit von Sinnesorganen aufweisen und durch beliebige Reize und Motive veranlaßt werden können (Universalität), ferner dadurch, daß sich keine Vorstellungsbilder von ihnen bilden lassen und sie darum stets denselben Wirklichkeitscharakter tragen (Aktualität). Alle sonst noch angeführten Kriterien, wie die Subjektivität, Polarität, Einheitlichkeit, Unbeachtbarkeit, Unlokalisierbarkeit, sind entweder sekundär oder entbehren der allgemeinen Geltung. Die Gefühle können mit aktiven oder passiven Zuständen des psychophysischen Subjekts verbunden sein und heißen deshalb selbst aktive und passive Lust und Unlust, und sie können an einzelnen Empfindungs- und Vorstellungsinhalten für sich haften oder das ganze Bewußtsein erfüllen und werden mit Rücksicht darauf in Einzel- und Gemeingefühl unterschieden." — Nicht minder bringt das Kapitel „Vorstellungsbilder" Auffassungen, in denen Külpe sich von seinem Lehrer Wundt weit entfernt; sie treten am deutlichsten zutage, wo er die Begriffe Ideations-, Reproduktions- und Perseverationstendenz entwickelt und mit ihnen deutend und erklärend arbeitet. In den Ausführungen über die Methode der Psychologie ist vornehmlich die Wertschätzung des „inneren Experiments" für Külpes Eigenart bezeichnend.

Die „Vorlesungen" bekunden noch deutlicher als die anderen Schriften Külpes eine besondere Gabe, in durchsichtiger Klarheit und mit didaktischer Kunst darzustellen. In ruhigen Gedankenlinien entwickelt, gut mit Beispielen durchsetzt, reich und doch nicht überladen an Stoff, durchgängig in einer leicht überschaubaren Gliederung gehalten, gewährt Külpes Vortrag auch einen ästhetischen Genuß. Ein guter Griff des Herausgebers war es, die meisterhaft geformten Vorlesungsdidakte Külpes als kurze Übersichten der Mehrzahl der einzelnen Abschnitte voranzustellen.

Leipzig. Otto Scheibner.

Th. Ziehen, Über das Wesen der Beanlagung und ihre methodische Erforschung. Leitsätze. Pädagogisches Magazin. Heft 683. Langensalza 1918. Beyer und Söhne. 32 S.

Z. hat für eine Versammlung der Freunde Herbartischer Pädagogik Leitsätze über die Begabungsprüfung zusammengestellt, die er nun als gesondertes Heft der Öffentlichkeit übergibt. Es tut mir leid, diese Schrift ablehnen zu müssen. Wenn 1918 ein Mann von der Autorität eines Z. vor weitesten Kreisen der Lehrerschaft das heftig umstrittene Gebiet der Begabungsprüfung behandelt, so darf man erwarten, daß er den Stand der Frage von 1918 schildert, nicht aber den vor 4—5 Jahren. Das aber tut Z.; die Literatur, auf die er sich bezieht, ist durchweg eine Reihe von Jahren alt, zum Teil längst veraltet; die Methoden, die er empfiehlt, sind großenteils durch neue, viel bessere überholt; die Überzeugungen, die er mit dogmatischer Knappheit aufstellt (die Form der „Leitsätze" erlaubt ja keine Begründung), sind doch durch die reiche und vielseitige Arbeit der letzten Jahre zum mindesten neu in Frage gestellt, wenn nicht widerlegt.

Z. vertritt auch hier seine Grundanschauung, daß seelisches Leben nur als Summation von seelischen Vorgängen, nicht als Äußerung zielstrebiger und einheitlicher Dispositionen zu verstehen sei. Beanlagung ist ihm deshalb auch nichts anderes als eine solche Reihe von Beschaffenheiten psychischer Vorgänge; es erscheint ihm nicht zulässig, von einer Gesamtbegabung oder Allgemeinintelligenz zu sprechen oder gar sie zahlenmäßig auszudrücken. Intelligenz ist nur eine zusammenfassende Bezeichnung für drei Gebiete: Gedächtnis, Begriffsbildung uud Kombination. Diese Behauptung in These 4 und 5 hindert ihn dann freilich nicht, in These 7 die Unterscheidung „minderbegabter, mittelbegabter und überbegabter Individuen" vorzunehmen, also doch wohl einen für jedes Individuum einheitlichen Begabungsgrad anzunehmen, durch den es charakterisiert werden kann.

Die Leitsätze über die experimentelle Untersuchung der Schülerbegabung geben zum Teil längst bekannte und anerkannte methodische Regeln (z. B., daß ein Test umso geeigneter ist, je weniger er der Übung zugänglich ist); zum Teil enthalten sie eine Polemik gegen das Staffelsystem der Intelligenzprüfung. Z. läßt nur solche Prüfungen gelten, die die einzelnen Teilgebiete der Begabung betreffen; hierbei liest man freilich mit Erstaunen, daß die Zahl der von den verschiedenen Verfassern empfohlenen Tests 150, die der brauchbaren kaum ein Dutzend betrage (Leitsatz 15) — Ziffern, die nur verständlich sind, wenn man annimmt, daß sie vor Jahren niedergeschrieben worden sind. Daß neben einem solchen analytischen Verfahren der Begabungs-

prüfung auch ein synthetisches möglich sei, wird bestritten; ein Testsystem, das ein Gesamtbild der Intelligenz des Prüflings zu geben und dessen „Intelligenzalter“ zu bestimmen sucht (nach Binet-Simon und Bobertag) wird kurzerhand verworfen. Die positiven Ergebnisse, die mit Hilfe dieser Methodik trotz ihrer bisherigen Unvollkommenheit schon erzielt worden sind und deren übersichtliche Zusammenstellung dem Verfasser leicht zugänglich gewesen wäre, werden nicht erwähnt. (Es sei nebenbei darauf hingewiesen, daß soeben Z.'s Behauptung, die Staffelmethode sei für diagnostische Zwecke bei psychopathischen Kindern unbrauchbar, durch Sauerbrey an dem Kindermaterial der Leipziger Anstalt Klein-Meusdorf nachgeprüft und widerlegt worden ist. Vgl. Klinik f. psych. u. nerv. Krankheiten, hrsg. v. Sommer. Bd. 10, S. 205 ff.)

In These 20 wird die Fragebogenmethode für die Begabungsfeststellung als unzulässig hingestellt. Die damit verwandte Methode des Beobachtungsbogens, die sich immer mehr als notwendige Ergänzung der experimentellen Prüfung einführt, bleibt ungenannt.

Es folgen kurze Untersuchungsvorschläge für verschiedene Sonderbeanlagungen, die einen ganz zufälligen Eindruck machen. So wird die Veranlagung für die Arbeit am mechanischen Webstuhl mit 10, die Veranlagung für das Maschinensetzen mit 16 Zeilen behandelt. — Die gründliche Forschungsarbeit, die auf dem Gebiet der Berufseignungsprüfung in den letzten Jahren getan worden ist, bleibt im übrigen unberücksichtigt. —

Bei den Vorschlägen zur Prüfung der mathematischen Begabung fällt auf, daß die unmittelbaren Wesenszüge dieser Begabung nur flüchtig berührt, aber psychische Funktionen, die nur sehr mittelbar mit jener Begabung zu tun haben, ausführlich behandelt werden: z. B. „Tenazität“ der Aufmerksamkeit, die mit dem Bourdonschen Ausstreichversuch geprüft wird, die Fähigkeit zu „alternierenden Assoziationen“, das abstrakte Gedächtnis, die mit Unterschiedsfragen zu prüfende Abstraktionsfähigkeit. — Die Sätze über musikalische Beanlagung hätten Rupps grundlegende Methodenstudie „Über die Prüfung musikalischer Fähigkeiten“ unbedingt heranziehen müssen; aber das Jahr 1915 liegt schon jenseits der von Z. berücksichtigten Zeit.

Hamburg. William Stern.

Lotze, Der Instinkt. Ein psychologische Analyse. Taschenausgabe der „Philosophischen Bibliothek“. Heft 25. Leipzig. Meiner. 33 S., 1,80 M.

Lotzes Schriften werden in pädagogischen Kreisen, die heute eifriger als je mit der philosophischen und psychologischen Grundlegung ihres Denkens und Tuns rechnen, viel weniger herangezogen, als man es erwarten dürfte. Sie sind durch den Vorrang Herbarts, der Lotzes Vorgänger auf dem Göttinger Lehrstuhle war, in der Erziehungswissenschaft fast verdrängt geblieben, wiewohl W. Ostermann, ein unmittelbarer Schüler Lotzes, seit über drei Jahrzehnten unermüdlich und tapfer für die Würdigung der Lotze'schen Lehren eingetreten ist und die Irrtümer und Unzulänglichkeiten Herbartscher Anschauungen aufgedeckt hat. — Einen treffenden Einblick in die Denkweise Lotzes gibt die vorliegende kleine Abhandlung über den Instinkt. Obwohl heute über die Frage des Instinktes auf einer weit umfänglicheren Tatsachenunterlage verhandelt wird, begrüßen wir diese Sonderausgabe: sie vermag durch den Reiz, der von der Gedankenführung und von den aus dem Hintergrund aufleuchtenden Grundanschauungen ausgeht, lebhaft anzuregen, von ihr aus den Zugang zu den umfassenden Schriften des großen, für die Erziehungswissenschaft noch unzulänglieh ausgewerteten Denkers zu nehmen.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Prof. Dr. med. H. Krukenberg, Der Gesichtsausdruck des Menschen. 2. neu bearbeitete und vermehrte Auflage. Mit 259 Textabbildungen meist nach Originalzeichnungen und photographischen Aufnahmen des Verfassers. Stuttgart 1920. Enke. 328 S., br. 28 M.

Die Physiognomik ist die fragwürdigsten Wege gegangen, und die Zeiten, da sie sich in allerlei Phantastereien erging, schädigen ihr Ansehen noch heute, trotzdem man in den letzten Jahrzehnten, nicht zuletzt auch auf Antriebe von psychologischer Seite her, begonnen hat, sie mit wissenschaftlichem Ernste zu betreiben. Noch stehen die Forschungen in den Anfängen. Das Werk von Krukenberg aber, das sich bei seinem ersten Erscheinen schon höchstes Ansehen erwarb, vermag bereits einen sehr umfänglichen Kreis gesicherter, mit einwandfreien Methoden gewonnener Ergebnisse in systematischer Ordnung vorzulegen und davon zu überzeugen, wie den physiognomischen Untersuchungen eine weittragende Bedeutung für den bildenden Künstler, den Schauspieler, den Richter, den Arzt, den Psychologen und nicht zuletzt auch für den sich in die Seele eines Schülers einfühlenden Lehrer innewohnt. Die selten schöne bildliche Ausstattung des Buches und die Darstellungskunst seines Verfassers bieten zu dem wissenschaftlichen Gewinne, der aus ihm zu heben ist, noch ein besonderes Gefallen.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Dr. Hans Rupp, Privatdozent a. d. Universität Berlin, Probleme und Apparate zur experimentellen Pädagogik und Jugendpsychologie. Leipzig 1919. Quelle und Meyer. 244 S., 10,— M.

Den Lesern der Zeitschrift ist aus der früher erschienenen Aufsatzfolge der wesentliche Inhalt des Bandes bekannt. Was ihn auszeichnet, sagt ihr Titel: Das Eingehen auf Problemstellungen im Rahmen demonstrierender oder auch diagnostizierender Versuche. Bevorzugt werden dabei sinnespsychologische Erscheinungen, für die der Verfasser, auf Grund seiner langen Erfahrungen, durch Einfachheit und überzeugende Eindringlichkeit ausgezeichnete Versuche bringt. Um den, vielleicht infolge des Meumannschen Lehrbuchs, in etlichen (z. B. russischen) Pädagogenkreisen bedenklich gewordenen Mechanismus der Untersuchungen einzudämmen und zugleich neben Herausarbeiten von tieferen Fragestellungen gründlichere Verbreitung sinnespsychologischer Kenntnisse als das Grundlegende für Anfänger zu ermöglichen, empfehle ich die Schrift.

Halle a. S. Fritz Giese.

Dr. Walter Kühn, Die experimental-psychologische Fähigkeitsprüfung und die Auslese der Begabten. 13. Heft der Sammlung: Deutsche Erziehung. Herausgeg. von Karl Muthesius. Berlin 1919. Union Deutsche Verlagsgesellschaft. 35 S., 2,40 M.

Eine strenge Auslese der Begabten — so leitet die Schrift ihre Untersuchungen ein — ist auf der Schule unerläßlich, wenn man der bestehenden und schlimmer drohenden Überfüllung der höheren Berufe erfolgreich entgegentreten will und wenn es gelingen soll, die Führerplätze im Volke nur mit begabten und leistungsfähigen Persönlichkeiten zu besetzen. Den Anspruch der experimentellen Methoden aber, bei der Schülerauswahl einen entscheidenden Einfluß zu erhalten, lehnt Kühn ab. Er gelangt zu diesem Ergebnis durch eine kritische Betrachtung des bekannten Verfahrens, das Moede-Piorkowski bei der Auswahl für die Berliner Begabtenschulen angewendet haben. In ausführlicher Begründung wirft er ihm — und wiederholt und vermehrt dabei die Reihe der bereits von anderen Seiten erhobenen Einwände — folgende Mängel vor: Einige der untersuchten Fähigkeiten sind keine notwendigen Stücke einer hohen Begabung; andererseits bleibt es zweifelhaft, ob nicht unerläßliche Bestandteile unberücksichtigt geblieben sind. Zudem kann nicht jeder der ausgeführten Einzelversuche als Gradmesser eben jener Eigenschaft angesehen werden, deren Aufdeckung er dienen soll. Von schlimmen Fehlern behaftet ist die rechnerische Auswertung. Aber auch ein rechnerisch einwandfreies Prüfungsergebnis wäre für die Auswahl wertlos, weil die Einflüsse, die in den besonderen Umständen des Prüflings und in der Augenblickslage der Prüfung liegen, nicht in Rechnung gestellt werden können. Schließlich kann auch die Persönlichkeit des Versuchsleiters zu einer Fehlerquelle werden.

Angenommen, diese allerdings schwer erscheinenden Bedenken gegen die Methode Moede-Piorkowski ließen sich zum größten Teil nicht entkräften, so wäre damit die allgemeine Ablehnung jeglicher experimental-psychologischer Fähigkeitsprüfung durchaus noch nicht gerechtfertigt. Die von anderen Forschern und an anderen Orten vollzogenen Ausleseprüfungen (so die in Hamburg) gehen ja andere Wege, arbeiten insbesondere in ganz enger Verbindung mit der Schule. Es hätte von Kühn, damit von den Testprüfungen und ihrer praktischen Eingliederung in das Ganze der Auslese nicht ein falsches Bild entsteht, keinesfalls versäumt werden dürfen, neben dem Berliner Verfahren auch die anderen Versuche einer Darstellung und Untersuchung zu unterziehen, bevor er das allgemein ablehnende Urteil fällte.

Wie denkt sich nun Kühn die von ihm als durchaus notwendig geforderte Auslese? Er will, daß sie auf Grund zuverlässiger Lehrerurteile im Rahmen einer geeigneten Schulorganisation vollzogen wird. Dazu ist ein Doppeltes erforderlich: eine gründlich praktisch-psychologische Ausbildung der Lehrer und ein Neuaufbau des Schulwesens, ein Neubau — der Verfasser legt in großen Zügen einen Plan vor —, in dem jeder Schüler so ausgebildet werden kann, wie es der Art und der zeitlichen Entwicklung seiner Anlagen entspricht.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. Hans Reinlein, Oberlehrer, München, Der Versuchsschulgedanke und seine praktische Durchführung in Deutschland. Arbeiten 9 des Deutschen Bundes für Erziehung und Unterricht. Gotha 1919. Perthes. 160 S., 4,— M.

Der Gedanke der Versuchsschule ist nicht neu. Kein Geringerer als Kant verlangt schon Experimentalschulen, bevor man Normalschulen errichte; denn — so begründet er seine Forderung

— „man bildet sich zwar insgemein ein, daß Experimente bei der Erziehung nicht nötig wären und daß man schon aus der Vernunft urteilen könne, ob etwas gut oder nicht gut sein werde; ein Irrtum: die Erfahrung lehrt, daß sich oft bei unseren Versuchen ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen von denen, die man erwartete". Aber erst mit dem Aufkommen der empirisch forschenden Pädagogik findet der Gedanke seine späte und bis heute noch höchst spärliche Erfüllung. Wenn Reinlein in seinem einleitenden geschichtlichen Überblick schon die Schulgründungen Franckes, Semlers, Heckers, Salzmanns, Pestalozzis u. a. als Versuchsschulen anspricht, so bedeutet das eine mißbräuchliche Ausweitung des Begriffes, der nach seinem klaren Wortsinne im erziehungswissenschaftlichen Gebrauche festgelegt ist und bleiben muß. Jene Schulgründungen vor und nach 1800 sind einfache Verwirklichungen fester pädagogischer Überzeugungen; es fehlt ihnen ganz und gar an der Bewußtheit und Absicht des „Versuchs" — an einer Fragestellung, einem Versuchsplan, einer versuchsmäßigen Durchführung. Nur das Dessauer Philanthropin nähert sich in einigen Zügen dem an, was wir heute in wissenschaftlich gefaßtem Sinne unter einer Versuchsschule verstehen und in allerjüngster Zeit nachdrücklicher als je fordern — mit erziehungswissenschaftlichem Gewissen nachdrücklicher fordern, weil mit Beängstigung zu beobachten ist, wie inmitten der Erschütterungen unseres deutschen Lebens die schicksalvollsten Schulfragen nicht unter sorgsamstem pädagogischen Denken, sondern vielfach unbekümmert und ganz unverantwortlich aus politischen Erwägungen und mit unglaublicher Willkür und Voreiligkeit gelöst werden.

Es gelingt Reinlein, von Wert und Notwendigkeit pädagogischer Versuchsstätten, in denen der Geist des Forschers walten soll, zu überzeugen und die allgemeine Aufgabe festzulegen: es sollen auserlesene Kräfte — vorsichtige, im Lehrerberufe gereifte, zugleich mit der Literatur ihres Faches vollvertraute Praktiker — den Wert oder Unwert neuer Ideen erproben, sie dem Alten prüfend und wägend gegenüberstellen, die Wirkungen des Neuen an dem früher Erreichten messen, sich dabei in wissenschaftlicher Ehrlichkeit nie scheuen, die Schwäche einer Methode, die falschen Wirkungen eines Stoffes, die Haltlosigkeit einer Voraussetzung rücksichtslos anzuerkennen und unverdrossen ihre Taktik zu ändern, sobald ihnen ein Irrtum zum Bewußtsein kommt (S. 12). Als vordringliches Problem, das der Versuchsarbeit bisher vorwiegend zugrunde lag, wird von Reinlein der Arbeitsschulgedanke dargestellt, wobei Kerschensteiner mit seiner Auffassung vor anderen Vertretern, z. B. Gaudig, in den Vordergrund gerückt und wobei mit Recht nicht im handlichen Tun, sondern in der Eigentätigkeit das artbildende Merkmal erkannt wird. Den Körper der Schrift bildet sodann eine Darstellung über die organisatorische Ausgestaltung und die methodischen Leistungen einzelner Schulen, die in Deutschland versuchsmäßig gearbeitet haben. Es werden dargestellt die Dortmunder Augustaschule, die Elias-Holl-Schule in Augsburg, die Leipziger, Dresdner und Hamburger Versuchsklassen, vor allem aber die verschiedenen Verwirklichungen des Versuchsschulgedankens in München. Untergebracht ist in dem Hefte dann noch der erweiterte Abdruck eines am andern Orte erschienenen Aufsatzes über den Kindergarten der Zukunft, der an sich ein nicht unwillkommener Beitrag in der sonst meist unwissenschaftlichen Literatur des Kindergartens ist, aber hier recht verloren dasteht. Ein Schlußabschnitt beschäftigt sich mit der pädagogischen Versuchsarbeit der Zukunft. „Keine größere Stadt, aber auch kein ausgedehnter ländlicher Schulbezirk sollte die Gründung von Versuchsklassen unterlassen." Zu wünschen wäre, „daß sich die Teilnahme der staatlichen Behörden an der Versuchsschulbewegung in höherem Maße als bisher gewinnen ließe". Für die Einrichtung wird „sorgfältige und geschickte Auswahl der Probleme" gefordert, deren Art und Zahl am besten — so geschah es in München — ein verschiedenartig zusammengesetzter Ausschuß bestimmen könnte. Forschungsgebiete müßten für die nächste Zeit vor allem sein: der große Fragenkreis der Arbeitsschule, das wichtige Begabungsproblem, die Forderung einer Pflege der deutschen Kulturgüter und der deutschen Heimat in der Schule. Es ließen sich leicht Dutzende von Fragengebieten gleicher Vordringlichkeit hinzufügen. Vielfach werden diese oder jene Aufgaben, darauf weist Reinlein gegen den Schluß noch hin, am besten in Verbindung mit einem pädagogisch-psychologischen Institute zu lösen sein. Was sonst die Schrift, aus den Erfahrungen der Schulen, die mit mehr oder weniger Recht Versuchsschulen genannt werden, noch bucht und was Reinlein an eigenen Gedanken hinzugibt, wird von den neuen Gründungen, die im Gange sind — so in Leipzig — dankbar entgegengenommen und erwogen werden. Liegt später dann ein breiteres Material vor, so möchte alsbald versucht werden, das Thema „Versuchsschule" wissenschaftlicher zu bearbeiten, als es heute Reinlein gelingen konnte: mit Ausscheidung aller Erörterungen, die nicht zum Gegenstande gehören, mit scharfen Begriffsbestimmungen, mit allseitiger Behandlung des schwierigen Problems und mit Verwertung und Anführung der vorliegenden Literatur.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. Gottfried Naumann, Universitätsprofessor in Straßburg, Die religiöse Beeinflussung der Mädchen im Jugendverein auf psychologischer Grundlage. Heft 13 der Sammlung „Die Entwicklungsjahre, Psychologische Studien über die Jugend zwischen 14—25“. Leipzig 1919. Eger. 24 S., 0,60 M.

Das Heft fällt mit seiner praktischen, kirchlich-pädagogischen Abzweckung aus dem Rahmen der von uns wiederholt empfohlenen Sammlung heraus. Einigermaßen aber bleibt seine Einbeziehung in die Reihe der entwicklungs-psychologischen Monographien dadurch gerechtfertigt, daß es einleitend (S. 3—7) in kurzen Zügen die seelische Verfassung der Jungmädchen im allgemeinen und zwischendurch dann noch einzelne Erscheinungen des religiösen Innenlebens darstellt. Der Verfasser läßt sich dabei von der richtigen pädagogischen Erfahrung leiten, daß sich die Erziehung nur dort mit Erfolg bemüht, wo sie psychologisch arbeitet und damit organisch wachsen läßt, und daß von hier aus mit der alten Religionspädagogik — wie in der Schule so auch in der Jugendpflege — gebrochen werden muß. Sch.

Prof. Fritz Kuhlmann, Schreiben in neuem Geiste. München 1917. Max Kellerers Verlag. 1. Bd. 86 S., 2. Bd. 60 Tafeln Schriftproben, 7,50 M.

Kuhlmann nimmt das Schreiben als Selbstzweck, nicht als Mittel zum Zweck. Sein Standpunkt ist der des Künstlers. Er nennt die geläufigen Schriftformen „fremde Formen“, die nicht aus dem Geiste des Kindes entsprungene Kunstformen seien. Das Schreiben ist aber nicht Selbstzweck. Es ist doch in erster Linie ein geistiges Verkehrsmittel. Das Kind kann nicht von sich aus gehen lernen oder sprechen oder sonst ein anderes geistiges Gut, das der Allgemeinheit eigen ist, für sich selbst erfinden, ebensowenig wie schreiben lernen. Jede Tätigkeit, die für den Verkehr der Menschen untereinander bestimmt ist, muß auch von außen her an das Kind herangebracht werden. Bei all diesen Sachen muß man sich doch immer auf ein durch Übereinkunft aller Menschen Gewordenes, allgemein Gültiges, von allen Verstandenes stützen und kann nicht jedem die Freiheit lassen, zu tun, was ihm für gut dünkt.

Und zweitens: Ist es richtig, daß an eine Fertigkeit künstlerische Anforderungen gestellt werden, wenn sie von Unmündigen, Werdenden erst gelernt werden soll?

Das, was das Kind beim freien Zeichnen, beim Sprechen oder sonst gestaltet, kann nicht als der Ausfluß eines künstlerischen Schaffens gewertet werden. Das bewußte Schaffen des Künstlers ist doch etwas anderes als die spielende, dem Zufalle überlassene Betätigung des Kindes.

Die Formen der Schönschrift kleine Kinder zu lehren, ist entschieden verfehlt. Kinder sind nicht imstande, diese schwierigen Formen mit gutem Erfolg nachzuahmen. Die Schönschrift ist daher als Ziel, nicht als Mittel des Schreibunterrichts anzusehen. Und auf der Unterstufe dürfte als erstes Ziel des Schreibunterrichts nicht Schönheit der Schrift, sondern Deutlichkeit und Lesbarkeit gelten.

Wie kann nun das Kind zu diesem Ziele gelangen? Soll ihm die Schrift gegeben werden? Soll es sich diese erarbeiten? Soll es seine eigene Schrift erfinden? Kuhlmann bejaht die letztere Frage. Er mutet dem Kinde geistige Fähigkeiten zu, die es noch nicht hat und noch nicht haben kann. Bei genauerer Untersuchung der künstlerischen Fähigkeiten, die das Kind beim Zeichnen usw. dem staunenden Kinderfreunde zu offenbaren schien, hat sich eben doch herausgestellt, daß all diese bewunderten Leistungen Nachahmungen sind. Unsere Kinder, die täglich Gelegenheit haben, Geschriebenes und Gedrucktes zu sehen, werden das Gesehene beim Schreiben irgendwie reproduzieren — nachahmen. Daß Kinder also eigene Schrift erfinden, beruht auf Selbsttäuschung. — Aber die Schriften der Kinder zeigen uns — und Kuhlmanns Untersuchungen sind dabei sehr wertvoll — was die Kinderhand im Schreiben leisten kann und was der kindliche Geist an Formen erfassen kann. Das Kind muß dem Lehrer erst zeigen, was ihm zugemutet werden kann. Ob wir aber dem Schüler der Unterstufe eine kindesgemäße Schrift, die man durch Beobachtungen, Versuche usw. gefunden hat, bieten sollen, oder ob wir sie vom Kinde selbst gestalten lassen wollen, ist eine Frage, die ich dem Leben und der Wirklichkeit zu überlassen für gut finde.

Kuhlmann regt mit seinem Buche solche zeitgemäße Gedanken an und wird hoffentlich, wenn auch nicht in dem Maße als er denkt, günstig auf den Schreibunterricht einwirken.

Leipzig. Johannes Schlag.

Druck von J. B. Hirschfeld (August Pries) in Leipzig.

Die „Inversions“-Welle.

Ein zeitgeschichtlicher Beitrag zur Jugendpsychologie.

Von William Stern.

Über einen Teil unserer Jugend von Achtzehn bis Fünfundzwanzig flutet zurzeit eine Welle hin, von der sich schwer sagen läßt, ob sie nur eine Oberflächen-Erscheinung ist oder aus den Tiefen stammt, ob sie bald abebben oder dauernd dem Jugendleben der Zukunft ihre Spuren eindrücken wird. Ihre Wirkung ist eine sehr zwiespältige: wenn sie auf der einen Seite neue seelische Beziehungen und Einstellungen schafft, neue Formen der Gemeinschaft vorbereitet, so wühlt sie doch andererseits manchen Schlamm auf, der besser auf dem Grunde bliebe, versetzt zahlreiche junge Menschen in starke Selbsttäuschungen über ihre wirkliche Wesensart und bedroht in ihren weiteren Folgen die Neubildung der deutschen Volkskraft, indem sie der Familiengründung entgegenarbeitet.

Es handelt sich um jene Bewegung, die sich vornehmlich um das Wort „Inversion“ gruppiert und die das Verhältnis gleichgeschlechtiger junger Menschen zueinander auf eine veränderte Grundlage stellen will. Diese Bewegung ist nicht nur für den Jugendpsychologen und Pädagogen von Wichtigkeit, sie hat auch ihre ethische und soziologische Seite; und es ist deshalb ein dringendes Erfordernis, daß auch die Außenstehenden von ihr Kenntnis nehmen und ihre Konsequenzen überdenken. Hier soll heute nur ein erster Anfang zu einer Erörterung dieses Problems gegeben werden; wir wollen insbesondere die verschiedenen Quellen aufdecken, aus denen jene Welle stammt. Hierbei beschränken wir uns im wesentlichen auf die männliche Jugend, die in besonders hohem Maße von ihr betroffen zu sein scheint.

Unter „Inversion“ versteht die Sexualwissenschaft eine „Umkehrung“ des Geschlechtstriebes, derart, daß die normale Geschlechtsbeziehung zum anderen Geschlecht abgelehnt und statt dessen eine Beziehung zum Angehörigen desselben Geschlechts gesucht wird. Daß es „Invertierte“ in diesem ausgesprochen sexuellen Sinne gebe, ist stets bekannt gewesen; die Knabenliebe der Alten, die homosexuellen Vergehen, die von Zeit zu Zeit das Gericht beschäftigen, die Verirrungen in Internaten und ähnliches waren früher für die normal empfindenden Menschen nichts anderes als traurige Abwegigkeiten und Entartungen; sie wurden bald moralisch als Verbrechen, bald ärztlich als pathologische Erscheinungen, stets aber mit einem ausgesprochen negativen Wertprädikat beurteilt, selbst von jenen, die etwa gegen die juristische Straffälligkeit des homosexuellen Verhaltens Proteste erhoben.

Diese Auffassung und Einschätzung der Inversion begann nun schon vor dem Kriege anders zu werden; der Krieg selbst und die Revolution trugen dann mächtig dazu bei, diesen Umwertungsprozeß zu beschleunigen und

sowohl physiologisch wie psychologisch die Vorbedingungen für eine plötzliche, fast epidemische Ausbreitung der Inversion zu schaffen. Verfolgen wir diese Bewegung.

I. Die Vorkriegszeit.

Die vertiefte Sexualforschung hatte zunächst von medizinischer Seite her die Einsicht gebracht, daß zwischen dem ausgesprochen invertierten und dem sexuell normalen Menschen nicht etwa eine breite Kluft bestehe, sondern daß eine ganze Reihe früher nicht beobachteter Übergangsformen vorhanden seien. Die anatomischen, biologischen und psychologischen Merkmale dieser „sexuellen Zwischenstufen" wurden von Magnus Hirschfeld u. a. gründlich untersucht, die Doppelgeschlechtigkeit (Bisexualität), der Transvestitismus (Neigung zur Annahme der Kleidung des anderen Geschlechts) usw. wurden ausführlich beschrieben. Die Abweichungen erwiesen sich in den meisten Fällen als erblich angelegt, in selteneren Fällen als Erzeugnisse äußerer Lebensumstände, so daß hier eine Heilung möglich scheint[1]).

Handelt es sich hierbei um Abarten der unmittelbaren Geschlechtlichkeit, so ist eine andere, wesentlich psychologisch orientierte Bewegung viel weitgreifender gewesen und hat daher auch eine viel stärkere ursächliche Bedeutung für die Ausbreitung der Inversionswelle gewonnen.

Sie ging aus von der Psychoanalyse. Diese hatte bekanntlich gelehrt, daß Sexualität nicht nur in den unmittelbaren Regungen und Tätigkeiten des engeren Sexualgebietes stecke, sondern daß jedes Gebiet seelischen Erlebens mehr oder minder sexuell betont und gefärbt sei, daß auch die geistigsten, sublimsten Gefühle bei aller scheinbaren Sexualfremdheit als Vorbereitungen, Verdrängungen und Umwandlungen von geschlechtlichen Regungen betrachtet werden können. Für die Gesamtheit dieser Gefühle und Triebe, die doch zur Sexualität in engerer oder weiterer Beziehung stehen, prägte die Psychoanalyse und die ihr nahestehende Kulturbewegung den Ausdruck „Erotik" und gewann damit ein Wort, das durch seine schillernde Bedeutung vorzüglich geeignet war, je nach Bedarf die rein geistigen Formen der Liebe zu bezeichnen oder den sexuellen Unterton mit anklingen zu lassen. Eben diese Möglichkeit eines gleitenden Überganges aus der einen in die andere Form der Erotik ist das Wesentliche dieser psychoanalytisch eingestellten Betrachtungsweise, und die Teilwahrheit, die darin liegt, darf uns doch nicht blind machen gegen die Gefahren, die aus einer Vereinseitigung solcher Gedankengänge erwachsen[2]).

---

1) Im letzten Jahre hat man durch den Aufklärungsfilm „Anders als die anderen" versucht, diese wenig bekannten und vornehmlich den Mediziner angehenden Tatbestände an weiteste Kreise des Volks heranzubringen. Die Auflehnung des Publikums gegen diese Art von Aufklärung ist sehr wohl verständlich.

2) Bereits im Jahre 1914 unterzog ich die Versuche einer „Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend" einer eingehenden Kritik (Zeitschrift für angewandte Psychol. VIII, S. 71—91) und wies nach, daß diese Sexualisierung des ganzen Kindes- und Jugendlebens ebenso eine wissenschaftliche Verirrung wie eine pädagogische Versündigung darstelle. Dieser Protest wird durch den Umstand nicht abgeschwächt, daß die psychoanalytische Theorie der Psychologie eine Reihe wertvoller und bleibender Einsichten geschenkt hat. — Eine besonnene und umfassende Darstellung des Verhältnisses von Psychoanalyse und Pädagogik bietet der Aufsatz dieses Namens von H. von Müller. (Diese Zeitschrift, Bd. 18, S. 177 ff. 1917.)

Diese allgemeine Auffassung der Erotik wurde nun auch auf die Beziehungen zwischen Geschlechtsgenossen angewandt.

Schon Freud hatte darauf hingewiesen, daß die Erotik des Kindes und Jugendlichen normalerweise eine Epoche durchmache, in der das Liebesobjekt noch nicht fixiert, vor allen Dingen nicht auf Angehörige des anderen Geschlechts beschränkt sei. Der unklar schwärmerische Liebesdrang heftet sich noch an zufällige Wahlobjekte, und hier ist es in bestimmten Entwicklungsstufen vornehmlich der gleichgeschlechtige Mensch, dem sich die erotische Neigung zuwendet. So wird denn hier die Inversion geradezu zur Vorstufe normaler Sexualität; nur ist hier der Begriff im Gegensatz zu seiner medizinischen Bedeutung im weitesten Sinne zu verstehen. Nicht nur die eigentlich homosexuelle Betätigung, sondern auch rein psychische Beziehungen, innige Freundschaften, Schwärmereien der Mädchen für eine Lehrerin, die Begeisterung des jungen Wandervogels für den etwas älteren Führer —, ebenso die feineren körperlichen Äußerungen dieser Neigungen: Kuß, Umarmung, Streicheln usw. werden jetzt als Inversionserscheinungen aufgefaßt.

Den nächsten Schritt tat Blüher; er führte ins Soziologische. Sah Freud die Inversion doch immerhin noch als Durchgangsstufe an, die von der normalen Entwicklung schließlich zu überwinden ist, so ist sie nun für Blüher zu einer gleichberechtigten Form der Erotik neben der andersgeschlechtlichen geworden; ja wer genauer hinhört, merkt sogar die Neigung zu einer höheren Wertung der Inversion heraus. Blüher sieht im Invertierten eine besondere Menschenart, den „Typus inversus“, der für die Entwicklung der Menschheit ebenso unentbehrlich sei, wie der Heterosexuelle. Und zwar gilt die Betrachtung des Antifeministen Blüher vornehmlich dem männlichen Invertierten. Auf den Einwand, daß bei der Inversion die Erotik doch ihres eigentlichen Sinnes, der Fortpflanzung, beraubt sei, antwortet Blüher etwa in diesem Sinne. Die Fortpflanzung ist nicht die einzige, sondern nur die eine Zielsetzung der Erotik. Die andere ist die Gemeinschaftsbildung, und eben diese ist ganz vorwiegend Aufgabe der gleichgeschlechtlichen Erotik. Der andersgeschlechtlich Liebende ist der Familiengründer, der gleichgeschlechtlich Liebende der Staatengründer. Alle großen Fortschritte der Menschheit gehen hervor aus Männerbünden; sie bilden die Gemeinschaften, die der Verwirklichung bestimmter Ideale gewidmet sind — mögen es nun Vereine, Genossenschaften, Parteien, Heere, Staaten sein. Wer Großes erstrebt, muß das Weib ablehnen und den Zug zu Seinesgleichen haben, muß jenes erotische Fluidum besitzen, das ihn zum Führer oder zum Genossen im Verbande seiner Geschlechtsgenossen macht.

Daß die großen Organisationen des gesellschaftlichen und politischen Lebens fast stets aus Menschen gleichen Geschlechts bestehen, ist ja eine Binsenwahrheit. Aber während wir bisher glaubten, daß diese Gesellungen von Mann zu Mann (oder Frau zu Frau) auf bestimmte soziale Gefühle zurückzuführen seien, die den erotischen deutlich gegenüberstehen, schließt Blüher jene in den weiten Begriff der Erotik ein und bringt sie daher in eine früher nie geahnte Nachbarschaft zum gleichgeschlechtlichen Triebe und in einen Gegensatz zur mann-weiblichen Geschlechtsliebe. Wir hatten bisher gemeint, daß im Manne das erotische Fühlen zum Mädchen, zur Braut, zur

Gattin durchaus ungestört neben seiner Hingabe an die sozialen, politischen, kulturellen Interessen, die er mit seinen Geschlechtsgenossen teilt, bestehen könne und solle. Blüher aber konstruiert hier fast ein Entweder-Oder und bringt daher die Jugend, die ihm folgt, in den schweren Seelenkonflikt, sich zwischen dem einen oder anderen entscheiden zu sollen[1]).

Zum ersten Male wurde die Öffentlichkeit beunruhigt durch diese Theorie, als Blüher 1912 die Wandervogelbewegung in ihrer Urform als Erzeugnis der Inversionserotik hinstellte: mit der Abwendung vom Mädchen verbinde sich schwärmerische Kameradschaft, Zärtlichkeit und Liebesbeteuerungen der Jünglinge untereinander. Insbesondere aber die Wandervogelführer seien „Männerhelden“, voll invertierte Personen, denen die Liebe zu gleichgeschlechtigen jüngeren Gefährten durchaus das bedeute, was anderen die Liebe zum Weibe bedeutet.

Diese Männerhelden aber werden zu Idealfiguren erhoben und dem geringschätzig behandelten Normalen gegenübergestellt, dem „Typ des deutschen Oberlehrers“, dem diese Knabenerotik ein ewig verschlossenes Gebiet sei[2]). Hiermit ist die Umwertung der Inversion vollzogen und zugleich ihre Beziehung zur Jugendbewegung und zum Führerproblem erstmalig ausgesprochen, eine Beziehung, die dann später einen besonderen Nachdruck erhalten sollte.

II. Wirkungen des Krieges.

Zunächst aber kam der Krieg und unterbrach die bisher geschilderte geistige Bewegung. Dafür aber schuf er eine viel zu wenig beachtete physiologische und psychologische Vorbedingung für die Ausbreitung der Inversion. Hunderttausende von jungen Leuten waren während des Krieges Jahre hindurch fast oder ganz ausschließlich mit Geschlechtsgenossen zusammen. Dieser rein äußere Umstand konnte nicht wirkungslos bleiben, da ja in eben diesen Jahren der Sexualtrieb seine stärkste Entwicklung erfährt. Manche kamen so früh hinaus, daß ihre Sexualität zunächst nicht eindeutig fixiert war und daher den rein homosexuellen Reizungen des Schützengrabens einen weniger starken Widerstand entgegensetzen konnte. Andere junge Männer, deren Erotik ursprünglich normal auf das weibliche Geschlecht gerichtet war, werden in der wachsenden Not ihres Geschlechtsbedürfnisses mit geringerem oder stärkerem Widerstreben schließlich zu dem Ersatzmittel der Homosexualität gegriffen und sich im Laufe der Jahre in sie hineingefunden haben. Wie hoch der Prozentsatz derjenigen Jünglinge sein mag, die so durch den Krieg zu ausgesprochenen Homosexuellen geworden sind, läßt sich in keiner Weise abschätzen; er wird an der Front größer gewesen sein als in der Etappe und in der Heimat, wo die Beziehung zu weiblichen Wesen möglich war; und er wird

---

[1]) Selbst jene Verhältnisse zwischen jungen Männern, die deutlich zärtlichkeitsbetont sind, brauchen durchaus nicht im Gegensatz zu der heterosexuellen Liebesfähigkeit zu stehen. Man denke nur an die Freundschaftsbünde von Jünglingen in der Romantikerzeit, bei denen in Zärtlichkeitsbekundungen und Liebesbeteuerungen oft die stärksten Farben aufgetragen wurden; aber dieselben jungen Leute hatten nicht minder starke Erlebnisse in der durchaus normalen Erotik zum weiblichen Geschlecht.

[2]) Vgl. meine Kritik dieser Theorie in dem oben zitierten „Protest gegen die Anwendung der Psychoanalyse . . .“ S. 80 ff.

vermutlich in den Gefangenenlagern einen noch höheren Stand erreicht haben. Hoffen wir, daß die Häufigkeitsziffern sich absolut genommen in recht engen Grenzen bewegen mögen.

Jedenfalls kam für die Inversion als Massenerscheinung diese grob physiologische Kriegswirkung weniger in Betracht als die feinere psychologische. Die weitaus meisten jungen Krieger, die vom weiblichen Verkehr abgesperrt waren, haben sich wohl von der eigentlichen Sexualbetätigung mit den Geschlechtsgenossen aus sittlichem Widerwillen oder aus physischem Ekel ferngehalten. Aber daß Männer ihren einzigen Umgang bildeten, daß sie mit ihnen in engster Raum- und ständiger Interessengemeinschaft lebten, daß sich Zuneigungen, Herzlichkeiten, Intimitäten ausbilden mußten, war beinahe mit Naturnotwendigkeit gegeben. Und dieser einseitigen Gewöhnung an männlichen Umgang entsprach eine Entwöhnung von dem Verkehr mit dem weiblichen Geschlecht und auch von den rein seelischen Beziehungen zu diesem, eine Aufstauung aller der zarteren erotischen Regungen, die normalerweise in Geselligkeit und Tanz, in Flirt und Schwärmerei, in Ritterlichkeit und Leidenschaft zur Auswirkung gekommen wären.

Was wurde aus diesen, als der Krieg zu Ende war? Für die große Mehrzahl bedeutete die Heimkehr die Erlösung von langer Karenz. Die aufgespeicherte Sehnsucht nach dem Weibe suchte nun um so intensiver nach Erfüllung, im Psychischen oder im Physischen oder in beidem zugleich. Die große Zahl der sofort vollzogenen Eheschließungen ist ein gutes Zeichen der gesunden Überwindung jenes Entbehrungszustandes; aber auch die hemmungslose Tanzwut und viele sexuelle Ausschreitungen werden verständlich als Abreaktionen jener erotischen Spannung. Bei einer Minderheit aber, die uns hier angeht, ist die Wirkung eine andere gewesen: die Entwöhnung vom weiblichen Umgang hat bei diesen zu einer erotischen Hemmung und Verkümmerung geführt, die auch nach der Rückkehr nicht schnell überwunden wird. Es sind dies vielleicht gerade feiner organisierte, labilere Naturen, die während des Krieges der Verlockung zu tätiger Homosexualität widerstanden haben und die nun doch als geistig Invertierte zurückkehren. Ihre Inversion ist mehr eine negative: Unfähigkeit zu normalen Liebesgefühlen gegenüber dem Weibe; hier sind Brunnen verschüttet, die allmählich wieder zu lebendigem Aufquellen gebracht werden könnten; denn es handelt sich in vielen dieser Fälle sicherlich nicht um eine angeborene Abweichung, sondern um eine Atrophie durch Funktionshemmung, ja vielleicht mehr rein geistig um eine Scheu vor Annäherung an das fremd gewordene Weib. Freilich, um jene verborgenen Quellen wieder zu beleben, bedürfte es leiser, zarter Hände, einer sanften Wiedergewöhnung an weiblichen Umgang — aber da fährt mit roher Faust die Inversionspredigt dazwischen und hält diese problematischen Naturen fest bei ihrem augenblicklichen Zustande.

III. Revolution und Jugendbewegung.

Zu diesen mehr von außen her bedingten Kriegswirkungen gesellt sich nun die innere Revolutionierung der Geister, wie sie sofort nach Kriegsende, in Verbindung mit der politischen Umwälzung, gerade in den Kreisen der Jugendbewegung einsetzte.

Blüher hatte während des Krieges seine Lehre vom Typus inversus, den Männerbünden und dem Antifeminismus weiter ausgebaut und so das Rüstzeug für die sozial-philosophische Begründung der neuen Lehre gegeben[1]). Zugleich aber erhielt die Inversion im revolutionären Sinne eine neue ethische Betonung. Der Kampf gegen die herkömmliche verlogene und verrottete Geschlechtsmoral wurde von vielen aufgefaßt als Kampf für das Recht jedes erotischen Empfindens und Tuns, sofern es nur echt aus dem Innern quelle und das Beste, Persönlichste der Menschen miteinander verknüpfe. Die eigentliche Sexualität erscheint hier nur als letztes Glied, als höchste und elementarste Auswirkung dieses Eros, der jede Beziehung von Individuum zu Individuum beseelen und veredeln soll. Platons Geist wird beschworen, der zuerst das Hohelied des Eros sang und ebenfalls von der körperlich-sinnlichen Liebe bis hin zur Inbrunst, mit der der Denker das Ideal liebt, eine stetige Brücke schlug. Der Eros will jede Gemeinsamkeit adeln, insbesondere die der Geschlechtsgenossen. Der organisierten „Gesellschaft" wird die erotische „Gemeinschaft" gegenübergestellt; man protestiert, daß durch die Überorganisation Menschen mechanisch aneinander geheftet werden, zwischen denen nur sachliche Interessenverbindung, aber keine Liebesbeziehung besteht. Der Staat, die Schule werden in ihrer bisherigen Form wegen ihres unerotischen Charakters verworfen. Das Führerproblem, seinerzeit beim Wandervogel angeschnitten, wird nun auf breiterer Grundlage erörtert. Der wahre Führer, auch in der Politik, auch in der Erziehung, kann nur der wahre Liebende sein, dem die Herzen der Geführten in Zärtlichkeit zufliegen und der selbst sein ganzes warmes Fühlen in die Beziehung zu seinen Gemeinschaftsangehörigen (Anhängern, Schülern) ergießt.[2])

Man wird den Adel dieser Ideen nicht verkennen — aber man kann ihrer nicht froh werden wegen der Doppeldeutigkeit, die dem Worte „Eros" anhaftet und die sich nun auch in einer zwiespältigen Wirksamkeit äußert. Edelstes Wollen wird plötzlich in bedenkliche Nähe gerückt zu Erscheinungen, deren pathologische Unnatürlichkeit durch keine Verschleierung aus der Welt geschafft werden kann.

Werfen wir erst einen kurzen Blick auf die Anwendung des neuen Prinzips in der Schule. Zeidlers Schrift „Vom erziehenden Eros" zeigt die Vieldeutigkeit des Begriffs „Inversion" in recht drastischer Form. Die sonst im Vordergrunde stehende Bedeutung: gleichgeschlechtliche Liebe an Stelle der andersgeschlechtlichen, tritt ganz zurück; nirgends hören wir mehr, daß der wahre Lehrer, der seinen Schülern Erotik entgegenbringt, unempfindlich gegen die Frau sei. Aber dann kann man wahrlich nur fragen: wozu der Lärm? Wozu vor allem der neue, so irreführende Name für ein wohlbekanntes, wenn auch oft genug vernachlässigtes Ideal? Die gleichgeschlechtliche Erotik, wie Zeidler sie auffaßt, steht nicht mehr im Gegensatz zur andersgeschlechtlichen, sondern zur Liebeleere, zur rein sachlichen, stofflichen, mechanischen

[1]) Vgl. insbesondere: Die Rolle der Erotik in der männlichen Gesellschaft. Jena, Diederichs 1917. 2 Bde.

[2]) Die Anwendung auf die Schule hat neuerdings in Hamburg ein Kreis von jungen Lehrern, der sogenannte „Wendekreis" gezogen, dessen Gesinnung aus der Schrift Kurt Zeidlers „Vom erziehenden Eros" (Freideutscher Jugendverlag. Hamburg 1919) bekannt geworden ist. Der Wendekreis hat jetzt in Hamburg Gelegenheit erhalten, in einer Versuchsschule die praktische Durchführbarkeit des erotischen Erziehungsgrundsatzes zu erproben.

Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Der Kampf gegen eine solche gefühlsarme Pädagogik ist aber kein Privileg jenes Wendekreises; er wird jetzt von zahlreichen Männern und Frauen geführt, die im übrigen der Inversionslehre ganz fernstehen. Daß nur der zum Jugenderzieher innerlich berufen sei, der der Liebe zu seinen Schülern fähig ist, das ist eine unbedingte Wahrheit. Aber es kommt darauf an, wie man diese Liebe versteht. Und da ist nun allerdings ihre sexuelle Umdeutung eine Verzerrung der Wahrheit, zum mindesten eine groteske Verallgemeinerung gelegentlicher Erscheinungen. Es gehört wahrlich Kühnheit dazu, allen jenen Erziehern, in deren Verhältnis zum Kinde jene „erotische“ Note fehlt, auch die Liebe abzusprechen! Wir sollten vielmehr deutlich scheiden zwischen „erziehendem Eros“ (im Zeidlerschen Sinne) und erziehender Liebe. Wäre jener Eros das alleinige Gefühlsband zwischen Lehrer und Schüler, dann wäre dies — man mache sich die Folgerung klar — das Ende der Schule, auch das Ende der Gemeinschaftsschule. Denn eine Gemeinschaft kann man nicht „erotisch“ lieben, sondern immer nur einzelne Menschen. Alle Erotik ist auslesend und ausschließend, und der erotische Erzieher kann sich nur mit diesem oder jenem unter seinen Zöglingen in erotischen Zärtlichkeitsregungen verbunden fühlen. Und die anderen Kinder? Sollen sie warten oder gar auf die Suche gehen, bis sie auf einen Lehrer stoßen, mit dem sie ein erotisches Fluidum verknüpft? Oder werden sie mitgeschleppt als ungern geduldeter Ballast, der nur die wahre erotische Erziehung hemmt? Zeidler wendet sich geringschätzig gegen den Vorwurf, daß die Erotik in der Klasse eine „Günstlingswirtschaft“ fördere; aber er vermag dies schwere Bedenken nicht positiv zu entkräften. Die pädagogische Liebe, die den echten Erzieher kennzeichnet, unterscheidet sich von der Erotik eben dadurch, daß sie nicht nur sympathetischer, sondern sozialer Natur ist, daß sie nicht diesem oder jenem Einzelnen gilt, sondern der Jugend, dem werdenden Menschen und der Gemeinschaft werdender Menschen. Pädagogische Liebe ist Einfühlungsfähigkeit in das Kind und Mitfühlungsneigung mit dem Kind, Liebe zur gegenwärtigen Kindlichkeit des Zöglings und zu seiner künftigen Entwicklungshöhe, der man ihn entgegenführen möchte; und wenn auch diese Liebe nicht allen Schülern in gleicher Stärke entgegengebracht werden kann, so ist sie doch in ihrer Grundlage ein Gemeinschaftsgefühl und als solches von ganz anderer Art als sexualbetonte und insbesondere invertierte Erotik.

Ausführlicher hat uns die Jugendbewegung zu beschäftigen; denn in ihr, vor allem in der „Freideutschen Jugend“, hat die Inversionsempfehlung besonders weitgreifende Wirkungen ausgeübt. In diesen Kreisen bedeutet Inversion wohl stets sexuelle Kälte dem Weibe gegenüber — aber in welch verschiedenem Sinne! Gewiß wird sich hier eine kleinere Schar von solchen finden, die durch eine unglückliche Anlage oder durch die oben geschilderten Kriegsfolgen wirkliche Homosexuelle geworden sind und nun mit Freuden sich jener Gemeinde anschließen, in der ihre Abartung eine so hohe Bewertung erfährt. Die große Mehrzahl der freideutschen Invertierten zeigt eine ganz andere Inversion, die mit jener kaum mehr als den Namen gemein hat, die Inversion aus Schwäche, aus unsicher gewordenem Instinkt, aus einem Zuviel an Reflexionen. Um die verworfene Sexualmoral der bürgerlichen Gesellschaft zu überwinden, pries man die freie Kameradschaft von Jünglingen und Mädchen, die harmlose Gemeinsamkeit im Wandern, Singen und Tanzen,

Lernen und Diskutieren — aber Kameradschaft ist nicht Liebe, ja steht in einem gewissen Gegensatz zu ihr, und so wurde für viele die „Nur-Kameradschaft zum Eros-Surrogat" (Elisabeth Busse-Wilson), führte den Jüngling mehr vom Mädchen ab als zu ihm hin.

Hierzu kommt, daß im Freideutschtum hauptsächlich jene sich sammeln, denen durch die ungeheure Umwälzung des Lebens alle Werte und ihr eigenes Sein und Werden problematisch geworden sind. Sie quälen sich ab in Selbstanalysen und tausend Bewußtheiten und Nachdenklichkeiten; da bietet sich ihnen die Psychoanalyse als ein verführerisches Werkzeug dieser Selbstzergliederung an und verbiegt ihnen erst recht die Gradheit ihrer gesunden Instinkte, läßt sie den dunkeln Drang, der sich des rechten Weges wohl bewußt ist, mehr oder weniger einbüßen. „Entharmlosung" nannte ich schon früher diese gefährliche Wirkung psychoanalytischer Einflüsse; und Blühers Inversionslehre hat in diesem Sinn entharmlosend und entwurzelnd gewirkt.

Das Freideutschtum bedeutet für viele in Wirklichkeit eine verlängerte Pubertät mit all ihren Abgründen und schweifenden Unbestimmtheiten; und ihre mannmännlichen Beziehungen sind nichts als eine um Jahre verschobene Bekundung jener oben besprochenen Übergangserscheinungen: der noch mangelnden Fixation des Liebesobjektes. Wir sahen ja, daß das Durchgehen durch Schwärmerei und Zärtlichkeit für den Geschlechtsgenossen bei unzähligen Menschen eine ganz natürliche Phase ihrer normalen Sexualentwicklung ist, über die sie hinwegkommen, wenn die Reife weiter fortschreitet. Gibt es Groteskeres, als daß ein Zustand, der ausgesprochenermaßen Unfertigkeit und Vorbereitung ist, nun als etwas besonders Hochstehendes und Vollendetes gepriesen wird? Gibt es Falscheres, als daß man ein Verhalten, das typisch Schwachheit ist, zum Kennzeichen einer besonders hohen echten Männlichkeit erheben will?

Wie in freideutschen Kreisen selbst diese psychologischen Quellen der Inversion jetzt angesehen werden, dafür nur zwei Proben aus einer kürzlich erschienenen Dokumentensammlung:[1])

Franz Sachs schreibt dort über „das Verhältnis der Geschlechter":

„Wir finden heut in älteren freideutschen Kreisen, auch dort, wo die Grenze der körperlichen Mannbarkeit längst überschritten ist, überall noch den Jüngling. Es fehlt in der Jugendbewegung das Bild des Mannes! Auch die führerischen Menschen haben noch die Unrast, das ewig Suchende, den kritischen Übergang des Jünglings, sie entbehren der Kraft, der Güte, der tiefen Werkbescheidung und Wurzelung des Mannes. Darum wird die Familie, darum auch die Ehe dort so skeptisch betrachtet." . . . . „Es liegt in einseitiger Erziehung zur „Achtung" die Gefahr, die Beziehungen des männlichen Ich zum weiblichen Du in einen Zustand der Neutralität münden zu lassen, der vielleicht dem Wesen des jüngeren Menschen entspricht, auf das Geschlechterverhältnis überhaupt aber bezogen, nur bewirken kann, daß es letzthin kein — Verhältnis mehr ist."

Elisabeth Busse-Wilson gibt in ihrem Aufsatz „Liebe und Kameradschaft" die Schätzung, daß die Hinneigung zum eigenen Geschlecht bei gut 30 Pro-

[1]) A. Grabowski und W. Koch: Die freideutsche Jugendbewegung. Ursprung und Zukunft. Gotha 1920.

zent der freideutschen Jünglinge zu beobachten sei und fährt dann fort: „Ihre Haltung, die sich meist gerade mit besonderer Vornehmheit und Feinheit gegenüber der Frau paart, hat nichts gemein mit der pathologischen Gleichgeschlechtlichkeit . . . . Die übrigens meist nur zeitweise auftretende erotische Inversion ist nun allerdings in den weitaus meisten Fällen wiederum erst Folgeerscheinung der geschilderten soziologischen Hemmungen, die die Gestaltung des Verhältnisses zum anderen Geschlecht erschweren. Und diese Unmöglichkeit führte dann zu einer Hypertrophierung der einen von beiden geschlechtlichen Komponenten, die im Keime ja beide bei jedem Menschen vorhanden sind . . . . Es handelt sich hier also im Gegensatz zu der viel selteneren echten Inversion um eine Verlegenheit. Und nirgends offenbart die Jugend vielleicht so kraß wie bei diesem Fluchtversuch des Eros ihre tiefe Not — aus der eine Tugend zu machen daher reichlich sensationell erscheint . . . . . Diese Not-Invertierten klammern sich dann an die ihnen schmeichelnde Männerbund-Ideologie umsomehr, je unbefriedigter sie innerlich über das Ausbleiben des mannweiblichen Liebeserlebens sind."

Wie aber schließlich ein Blüher jetzt selbst denkt über die Geister, die er rief, dafür nur zwei charakteristische Belege aus seinen „Merkworten für den freideutschen Stand!"[1])

„Eine kluge Frau sagte einmal: ‚Es gibt Männer und es gibt Freideutsche; aber es gibt keine freideutschen Männer.' Das ist richtig . . . . Jene infantilen Jünglinge, die als Männer nicht leben und als Jünglinge nicht sterben können, spüren in ihrer ewigen Angst vor dem Mannwerden nicht, wie verdorrt und schief ihre Jugendlichkeit ist und auf was für schwanken Füßen ihre Pathetik ruht." . . . „Die Liebe des Mannes zum Jünglinge und Knaben ist uns keine humanitäre Angelegenheit, sondern eine humanistische. Das heißt: Nur weil von ihr Fäden zum obersten Machtaufgebot des männlichsten Menschen führen, nur deshalb geht sie uns etwas an . . . Wer der Meinung ist, daß seine Knabenliebe allein ihm schon die Anwartschaft zum besseren Menschentum gibt, ist ein schamloser Beflecker; wer um seiner bedrängten Brünste willen zum Kampf für Recht und Freiheit auffordert, ist ein widerlicher Entblößer, und wer es gar „für die Menschheit" tut, ist noch dazu ein Lügner. — Bin ich Euch immer noch nicht grob genug, Ihr meine „Anhänger?"

Freilich diese nachträgliche Abschüttelung befreit Hans Blüher doch nicht von der Verantwortung, auf zahllose suggestible junge Männer die Inversions-Suggestion ausgeübt zu haben, eine Suggestion, die umso bestrickender war, als sie zugleich eine Kompensation für eine dunkel gefühlte Minderwertigkeit verhieß. Der junge Mann, der unfähig war, dem weiblichen Geschlecht Liebe entgegenzubringen, wurde bisher selbst als verweiblicht aufgefaßt — und im echten Invertierten sind ja auch fast immer weibische Züge in Körperbau, Neigungen, Liebe zum Schmuck und weibischer Kleidung usw. zu finden. Und nun wurde plötzlich die Inversion nicht nur dieses Odiums enthoben, sondern sogar als die Hochblüte männlichen Schaffens und Machtstrebens hingestellt; und so konnte nun für viele Schwache und Schwankende die Flucht in die Inversion der Weg sein zu einem gewissen Sicherheits- und Machtgefühl, das in Wahrheit — um es in der Bezeichnung

[1]) Hamburg, Saal, 1919.

Alfred Adlers auszudrücken — der „männliche Protest gegen die selbstgefühlte Unzulänglichkeit“ war[1]).

Hat nicht in ganz analoger Weise einstmals Nietzsche, selbst eine zarte mimosenhafte Natur, das Machtideal des Übermenschen als Kulisse vor seine eigene Weichheit gesetzt? Und wir gehen wohl nicht fehl, wenn wir die Parallele weiter führen. Wie vor zwanzig Jahren jeder Primaner, der mit seinem Ich zu ringen begann, glaubte, Nietzsches Übermensch sei eigens für ihn erdichtet, so meint heute der Jugendliche, dem die eigene Erotik problematisch geworden ist, Blühers invertierter Männerheld sei die ihm beschiedene Sendung. Nur daß die jetzige Inversions-Suggestion entschieden gefährlicher ist als die frühere Übermenschen-Suggestion. Denn sie trifft auf eine Jugend, die durch Krieg und Revolution und Jugendbewegung viel labiler und unsicherer geworden ist; sie greift in viel höhere Jahrgänge hinüber und erschwert die Befreiung aus dem vormännlichen Pubertätsstand, und sie bedroht unsere Familien- und Volkszukunft, indem sie viele von der Familiengründung abhält, die dazu innerlich durchaus geeignet wären. Und wenn wir bedenken, daß schon der Krieg Millionen junger kräftiger Zeuger dahingerafft hat, daß der Überschuß der zur Mütterlichkeit reifen Mädchen, die gatten- und kinderlos bleiben müssen, schon ohnedies eine tragische Größe hat, so ist jede Überzeugung und Gesinnung, die ehetüchtige junge Menschen von der Ehe abhält, ein Unglück für unser Volk. Und ehetüchtig ist zweifellos die große Mehrzahl der jungen Männer, die heut die Inversion für sich in Anspruch nehmen. Wie schon betont, beruht ihre Scheu vor dem Weibe und ihre Hinneigung zum gleichen Geschlecht meist nicht auf echter Inversion, sondern auf einem Zustand innerer Unsicherheit, der von einer starken Suggestion zunächst in die Inversions-Richtung gedrängt worden ist. Weicht diese Suggestion — und wir wollen hoffen, daß es mit ihr ähnlich ergehen wird, wie so manchen Ideen, die die Jugend zeitweilig mit sich fortrissen — dann wird hoffentlich auch die Inversions-Welle wieder ablaufen, und es werden sich viele zurückfinden zu ihrer natürlichen Bestimmung: zu andersgeschlechtlicher Liebe und zur Familiengründung. Wieviel Schaden freilich inzwischen schon angerichtet worden ist, der nicht wieder gut gemacht werden kann, das wird sich für immer unserer Kenntnis entziehen.

Der „Lausbub“ und „Rowdy“ als psycho-biologische Rolle.

Von Wilhelm Dolles.

Nicht nur der Wahnsinn, sondern auch die „Lausbuberei“ hat Methode und einen tieferen Sinn.

Die ganze Kompliziertheit der hier Rolle spielenden Mechanismen kann man zwar anschaulich und zwingend nur bei eingehendster Analyse des praktischen Einzelfalles erkennen, wenn man sich alle in Erscheinung tre-

[1]) Wir haben es in dieser Abhandlung lediglich mit der zeitgeschichtlichen, massenpsychologischen Wirkung der Blüherschen Lehren zu tun. Ob und wiefern seinen soziologischen Thesen von der Bedeutung der Inversion und der Männerbünde für den Aufbau der Gesellschaft Wahrheitsgehalt zukomme, steht hier nicht zur Erörterung.

tenden Tatsachen und Symptome psychobiologisch interpretiert, auf welchen Grundanschauungen aber solche Interpretationen fußen, und nach welchen Hauptprinzipien sie zu führen sind, kann theoretisch erörtert werden. Ein Versuch in dieser Richtung soll hier angestellt werden.

Man kommt vornehmlich auf die im Folgenden näher darzulegende Betrachtungsweise, wenn man Fälle von Schülern, über welche die Lehrerkonferenz mehr oder minder schon den Stab gebrochen hat, und wo bei den einzelnen Lehrern die Unlust auf dieses betreffende Menschenkind weiterhin noch einzugehen sich mit einer gewissen Ungeeignetheit hierzu paart, des Näheren mit den Augen des Heilpädagogen ansieht, und wenn man außerdem gelernt hat, psychologische Probleme unter biologischem Gesichtswinkel zu betrachten und darnach zu beurteilen.

Wer von den Fachlehrern der öffentlichen oder privaten Schulen im Verlaufe seiner pädagogischen Lehrjahre dergleichen nicht kennen gelernt hat, möge aus dem Urteil einer „gewissen Ungeeignetheit“ für sich nicht einen leisen Vorwurf entnehmen, der ihn der ganzen Sachlage nach nicht treffen kann, da die Welt des Heilpädagogen und die des sozus. Normalpädagogen vielfach weit voneinander liegen.

Doch nun gleich in den Mittelpunkt unserer Frage:

Nicht allzuviele Erwachsene, namentlich die Jüngeren unter ihnen und am wenigsten unter diesen hinwiederum diejenigen, welche zum Kreis der Pädagogen gehören, dürfen wir als so unmittelbar nehmen, wie sie zunächst erscheinen und erscheinen wollen, — wirken, und wirken wollen. (Ist doch vielfach der Beitritt zum Amte des Pädagogen ein vielsagendes stillschweigendes Bekenntnis!)

Noch weniger aber dürfen dann nach verwandten Überlegungen Kinder jeweils als so unmittelbar genommen werden, da sie sich in ihrem Schicksal als Werdende den oft allzu starren Postulaten der Erwachsenen gegenüber in einer eigenartigen Rolle fühlen. Sie scheinen in ihrem Leben und Werden, wie wir noch eingehender betrachten wollen, psychisch wie zwischen zwei Pole eingespannt.

Machen wir uns doch einmal unter Einbeziehung aller psychologischen Konsequenzen allen Ernstes klar:

Das Kindliche ist das Schwankende, Unangepaßte, Unfertige, Werdende, Impulsive, das Erwachsene dagegen ist das Bestimmte, Angepaßte, Fertige, Gewordene, mehr oder minder Nurvernünftige und vielfach auch völlig Erstarrte.

Ersteres also, das Jugendliche, entspricht vornehmlich der Welt des Kompromisses, letzteres dagegen, das Erwachsene jener der Konsequenz.

Praktisch allerdings ist es meist gerade umgekehrt und muß billig so sein, denn beide, Konsequenz und Kompromiß, stellen die zwei Pole dar, zwischen denen unsere Seele — ob sie nun kindlich-werdend oder erwachsen sei — jeweils eingespannt ist.

Das als das Werdende im allgemeinen auf den Kompromiß hingewiesene Kindliche nun sucht einerseits Entspannung und Rettung, andererseits aber auch Ergänzung und Halt am Prinzip der Konsequenz, um eben „erwachsen“ werden zu können — ein Moment, das wir meines Erachtens auch in der Gesetzlichkeit des kindlichen Spiels und nicht weniger vielleicht auch in der „Gesetzlichkeit“ sogen. primitiver Völker erkennen müssen.

Dagegen verlangt der unter dem Zeichen der Konsequenz erhärtete Erwachsene nach dem Kompromiß, um nicht in einseitiger Konsequenz allzusehr zu erstarren und daran schließlich zu grunde zu gehen. Scheint es doch keine bedeutungslose Beobachtung zu sein, daß Personen, die ein hohes Alter erreichen, sich lange eine jugendliche Art ohne die bekannten senilen Symptome bewahren.

Gestehen wir uns ferner:

Wir Erwachsenen sind wohl meistens deswegen starr oder wirken wenigstens so, weil wir entweder „markante Persönlichkeiten geworden" oder — und dabei dürfte es in der Mehrzahl der Fälle sein Bewenden haben —, weil wir bewußt und absichtlich, ja oft geradezu krampfhaft, starr sind um ein „Charakter" und „Erwachsener" zu sein bzw. so zu wirken, mit anderen Worten, um unsere innere Unfertigkeit und Unstabilität zu verdecken, zunächst vor anderen, dann aber auch vor uns selbst.

Nebenbei bemerkt scheint eine solche Betrachtung und Betrachtungsweise gerade für unsere gegenwärtige Zeit und deren psychologische und pädagogische Gärung sehr instruktiv. Fangen wir doch eben an, unsere, der Erwachsenen politische Passivität und eine gleiche pädagogische der Kinder zu sehen und ernstlich zu bedenken.

Und haben denn nicht schon früher die Landerziehungsheime vor allem die Unmittelbarkeit der Jugend, also das wahre, durch keine zwangsmäßig angenommene Rolle oder Maske entstellte Gesicht natürlicher Jugendlichkeit und Kindhaftigkeit als erste und vordringlichste Reform angestrebt? Und was vollzieht sich endlich heute vor aller Augen in unserem öffentlichen Leben?

Die monarchische Gewalt und die damit verbundene starre konservative Konsequenz hat ihre „Rolle" ausgespielt, die Demokratie stellt den Kompromiß der Einzelwillen dar, im Schulischen, oder sagen wir lieber gleich im Pädagogischen hat die Konsequenz absoluter Lehrerautorität einem Kompromiß weichen müssen, in heute sicherlich sogar weit übers Ziel hinausschießender Extremität. Wie konnte dies alles aber nur so kommen? Liegt darin etwa doch das Bekenntnis: wir haben das Unwahre unserer angenommenen Konsequenzrolle falscher „Erwachsenheit" erkannt und zwar vielleicht gerade deswegen, weil wir augenblicklich in der Gesamtheit dafür reif wurden, einmal wirklich und ehrlich erwachsen zu sein. Denn biologisch erkennt man selbst jeweils diejenige eigene Unzulänglichkeit, vor deren jetzt eben erst möglich gewordener Überwindung man augenblicklich in seiner Entwicklung angelangt ist.

Soweit die Tatsache und Bedeutung der angenommenen „Rolle" als psychischer Erscheinung. Wie kommt aber nun die spezielle Rolle des Lausbuben und Rowdy beim Jugendlichen zustande?

Für das werdende Kind, den heranwachsenden Sohn — ich kann mich nach meinem Erfahrungskreis nur auf männliche Jugendliche einlassen — bedeuten „Vater", „Lehrer", „Autorität", „Vernunft", „Zweck", „Wirklichkeit" und was es noch dergleichen geben mag, alles Momente, an denen er sich die Hörner ablaufen muß, damit er sich daran schließlich die rechte Anpassung und Einpassung ins Leben hole. Daraus entspinnt sich ein täglich erneuter Kampf des Individuums mit diesen Lebensmächten. Wir müßten uns also daran gewöhnen, in dem Kind, sei es nun trotzig oder schmei-

chelnd-folgsam oder sonstwie, jeden Augenblick so einen kleinen Kämpfer zu sehen, der bald in der Rolle des Schmeichelnden, dann wieder des Trotzenden oder Folgsamen oder wie noch sonst seine eigenen, oft sehr eigensinnigen Ziele zu erreichen sucht, indem er eben einen kleinen Kompromiß schließt. Betrachten wir doch einmal von diesem Gesichtspunkt aus die diebische Freude der Kinder, wenn einmal irgendwie die „Autorität“ des „Vaters“ ausgeschaltet erscheint. Müssen wir ihnen aber diese Freude nicht von Herzen gönnen als eine kleine, kurze Ruhepause in dem ununterbrochenen Kampfe, der so lange unerbittlich tobt, als sich das Kind nicht in feiger Nachgiebigkeit Ruhe verschafft, wenigstens äußerlich, und dabei womöglich noch den Schein sittlichen Gehorsams erweckt?

In diesem Zusammenhange scheint die Frage nicht unbedeutend: Ist der kindliche Gehorsam immer etwas Sittliches, und wie können wir hierfür einen verlässigen Anhaltspunkt finden?

Daraus ergibt sich m. E. mit allem Nachdruck die Forderung, daß wir alle Eigenschaften der Kinder nicht absolut ethisch bewerten, sondern in ihrem psychobiologischen Zusammenhange sehen, ebenso wie die „Rolle“, welche das Kind spielt und welche durch seine psychisch-pädagogische Situation bestimmt wird.

Wenn wir nun andererseits diesen ständigen Kampf in seinem ganzen Ernst und in seiner ganzen Schwere uns anschaulich vergegenwärtigen, wie denken wir dann über die gleichzeitige, oft durchaus nicht unbedeutende unterrichtliche Belastung und Beanspruchung der Kinder? Hier glaube ich liegt auch die Ursache für jenes Empfinden einer Entspannung und einer nicht unwesentlichen Minderbeanspruchung des Erwachsenen im praktischen Leben gegenüber seiner Kinder- und Schulzeit, da er „Mensch“ (im tiefsten Sinne des Wortes) und Kultur- und Geisteskind zugleich werden mußte. Man mißverstehe mich aber wegen des zuletzt Gesagten nicht etwa in dem Sinne, als ob ich mit vielen anderen in den Ruf einstimmen wollte, unsere Schule fordere im allgemeinen allzuviel und überlaste die Kinder; das ist heute schon größenteils vermieden, soweit es sich um sozusagen geistig normale und psychisch gut entwickelte Kinder handelt. Mehr oder minder große Berechtigung gewinnt allerdings der Ruf in Hinblick auf minderbegabte und psychisch alterierte und gehemmte Kinder, welch letztere vielfach mit ersteren verwechselt werden. Darum sollte auch nicht das Alter und die intellektuelle Reife der Kinder bei der Festsetzung ihrer Klassenstufe in ausschlaggebender Weise maßgebend sein, sondern die psychische Reife und deren Integrität, für die wir allerdings heute ebenso wie für die viel vordringlichere Fachreife gegenüber einer konstruierten und supponierten Gesamtreife erst den richtigen Blick bekommen müssen, um in unserem Schulorganismus hierauf Rücksicht nehmen zu lernen, wie es die Überzahl der psychisch alterierten und gehemmten Kinder gegenüber der Zahl der mehr oder minder normal zu nennenden Kinder mit Nachdruck forderte.

Die jeweils aus der besprochenen Einspannung sich ergebende Rolle, welche das Kind annimmt und spielt, ist das Abbild und Ergebnis seiner ganzen Lebenssituation in tausendfältiger Hinsicht, aus der sich eine jeweils ganz bestimmte psychische Einstellung ergibt, die eben jene bestimmte Rolle und deren Spielen veranlaßt hat. Ich erinnere nur an das folgsame, trotzige, schmeichelnde Kind mit seinen tausendfältigen Spielarten und Kombinationen.

Die Bedeutung der Rolle greift aber noch weiter aus.

Wer einige Erfahrung mit Schwererziehbaren hat, kennt die geradezu regelmäßige Erfahrung, daß die größten Rauhbeine auch eine weiche Seite haben, ja nicht nur dies, sondern daß letztere bei diesen, wenn man näher zusieht, sich als sehr stark in der Anlage erweist, daß sie aber eben durch jene Rauhbeinigkeit ängstlich verdeckt und tief verborgen gehalten wird, — so daß man allen Anlaß hat zu folgern: In dem Maß, als hier eine psychische Weichheit vorliegt, muß sie gewissermaßen zum Schutze durch eine entsprechende Rauheit verdeckt werden. Ebenso kommt das Gegenteil vor; darum haben wir jede irgendwie auffällige Rauhheit oder Weichheit des Gemütes erst auf ihre Ursprünglichkeit genauest zu untersuchen, wenn wir uns ein wahres psychisches Bild von dem betreffenden Menschen machen wollen.

Diese hier zugrunde liegenden psychischen Mechanismen werden mir immer dann am verständlichsten, wenn ich mir vergegenwärtige:

Jeder von uns Männern, so männlich er sich auch später gebärden mag, ist von einer Mutter oder Amme gesäugt und in langedauernder Kindheit wohl meist von mütterlicher Liebe gehegt worden, hat also ehemals einerseits ein starkes Stück Abhängigkeit und Hilflosigkeit erlebt, andererseits aber auch die Segnung sozialer Hilfsbereitschaft am eigenen Leibe empfunden. Dies hängt zweifellos einem jeden von uns das ganze Leben hindurch in irgendeiner Weise nach, nicht zum Nachteil: ausnahmslos jeder von uns hat einen solchen Bezirk der Weichheit, soweit er ihn auch zurückdrängen und geheimhalten und verleugnen mag. Dies scheint dann auch die Gegend in unserer Psyche zu sein, die ein feinfühliges weibliches Gemüt nur richtig zu verstehen braucht, an die es nur den richtigen Anschluß zu finden braucht, damit das Weib Einfluß habe auf den Mann — und sei er einer der männlichsten — und nicht von ihm brutalisiert werde. Ja es wird auf dem gleichen Wege auch bis zur unerwünschten Beherrschung des Mannes kommen können.

Diese sozus. weibliche Seite der männlichen Psyche und ein auf das Allgemein-Menschliche gerichtetes Stück der allgemeinen Libido scheinen mir die Wurzeln zur Geburt des Sozialen (im christlichen Sinne) aus der männlichen Psyche [1]).

Da also das Kind, solange es in mutigem Vorwärtsschreiten begriffen ist, nie ein vom Kampfe völlig ausruhender Sieger ist, so darf jedes Kind nie so absolut genommen werden, wie es augenblicklich erscheint, denn die Erhitzung des wenn auch stillen Kampfes und der vielfache Zwang zum Spielen einer bestimmten „Rolle" in diesem Kampfe entstellt sein inneres wahres Bild, ja dies kann, wie ich schon erwähnte, sogar so weit gehen, daß ein sehr weich Veranlagter unbewußt und aus einem inneren Zwang heraus die Rolle eines Borstigen annimmt, so daß eben auf diese Weise der rätselhafte unverbesserliche Lausbub oder Rowdy in Erscheinung tritt, wie er uns oft genug im Leben begegnet.

Begegnen wir nun aber einmal einem Menschen im Leben, der uns durch seine Weichheit und Milde und Zuvorkommenheit auffällt, so daß wir ver-

[1]) Wäre das Soziale nur eine Frucht der Reflexion, so müßte das Judenvolk das sozialste sein; die Geschichte aber beweist schon das Gegenteil.

ıuten dürfen, er verdecke damit das Gegenteil in seinem Inneren, so ist och nicht gesagt, daß dies etwa dann ganz bestimmt ein Vertreter des ärteren Menschentyps sei, falls es überhaupt einen solchen gibt. Ich önnte mir denken, daß im letzten Grunde alle Menschen zum weichen 'yp zählen; wenn sie uns „anders“ veranlagt scheinen, so kann es dafür lle möglichen Gründe geben, die hier nicht erörtert werden können.

Ich würde weiterhin gänzlich mißverstanden werden, wenn man nun in ›der, also auch der übermütigen Lausbuberei prinzipiell das Auswirken einer olchen psychischen Rolle sehen und suchen wollte, wenngleich ich nicht ›ugnen kann, daß sich auch in so mancher übermütigen Lausbuberei eben och auch so eine Art Rolle auswirkt und wäre es auch nur die des sich ıur sehr wenig verantwortlich Fühlenden. (Wie wir ja auch am meisten ›ei Beginn der Ferien, also im Moment der augenblicklichen Befreiung von 'erantwortlichkeit von unseren Schülern dumme Streiche befürchten.) Nicht elten wird sie auch als ehrliche Reaktion der fälschlich zu reif genommenen Jnreife zu deuten sein, seltener als das Gegenteil.

Ich wollte aber hier ja vornehmlich nur von solchen Fällen reden, wo ich eine solche „Rolle“ hartnäckig und ebenso unüberwindlich als unbevußt fixiert hat und demnach einer Unerziehbarkeit gleichkommt.

Ein auch meist nur akutes Auftreten einer solchen „Rollen“bildung sind ›ei fast jedem die Flegeljahre. Sie sind in unserem Sinne als hochkritische 'eriode des sozus. chronischen Entwicklungskampfes aufzufassen, die aber neist binnen Jahresfrist ebenso unvermerkt wieder abklingt, wie sie ıuftrat, wenn die nächst höhere „Entwicklung“ gefunden ist. Es gibt im ugendlichen Reifungsprozeß übrigens wiederholt „Übergänge“, die billig als 'legeljahre bezeichnet werden dürfen, wenn auch später nicht mehr so naiv ınd offenkundig „geflegelt“ wird. Es genügt schon das Moment des „Übergangs“ ohne Pubeszenz als auslösendes Motiv.

Außerdem kennt wohl ein jeder die Beobachtung, daß wir namentlich zu gewissen Zeiten große Sehnsucht darnach haben zu hören, daß „große Männer“ in ihrer Werdezeit „auch“ Lausbuben waren. Warum diese Sehnsucht? Und wir freuen uns nicht wenig, wenn wir derlei Vermutungen bestätigt finden? Warum diese Freude?

Offenbar erinnern wir uns so mancher Lausbubenstimmung in unserem früheren oder auch jetzigen Leben, auf jeden Fall handelt es sich hier um Dinge, die für uns noch nicht voll und ganz überwunden sind, noch nicht völlig abreagiert haben und noch nicht in Höheres überführt, sublimiert sind (wie die Psychoanalyse sagen würde): eben darum freut uns die Kunde von solcherlei „auch“ bei großen Männern, denn es entlastet einerseits unser schlechtes Gewissen bezüglich einer Unerledigtheit noch vorhandener verwandter Momente in unserer Seele, hilft sie andererseits aber erledigen, läßt allerdings endlich auch bei gewissen Naturen eine kühne Übertragung auf jene großen Vorbilder oder gar eine Identifizierung mit diesen aufkommen.

Wir Erwachsenen nun aber nehmen im allgemeinen entweder gewohnheitsmäßig oder vielfach auch bewußt und absichtlich — um selbst männlicher zu erscheinen und „erzieherischer“ zu wirken — gerne die jungen Menschen so, wie sie augenblicklich in Erscheinung treten, und wir wünschen so das Prinzip der Konsequenz, das für die Jugend zunächst im Inter-

esse einer Erziehung zur Männlichkeit ein notwendiges und förderliches ist, hochzuhalten. Leider geht aber dann diese Konsequenz nicht allzu selten dazu über, daß sie einseitig gehandhabt bei gewissen jugendlichen Naturen jene angenommene Rolle des Lausbuben oder Rowdy fixiert, was meist dann zur Folge hat, daß der junge Mensch nicht mehr daraus herausfindet.

Dann ist solche „Lausbuberei" nichts Anderes mehr als eine zwangsmäßige Ersatzbildung für den unterdrückten Ausdruck einer stillen Verzweiflung über irgendeine Art erlittener Zurücksetzung. Eine solche muß natürlich bei einem so abhängigen Organismus, wie ihn ein Kind darstellt, in psychobiologischer Hinsicht zu einem höchst bedeutsamen, ja zum zentralen Problem werden, denn wenn sich der kindliche Organismus schon einmal getrieben fühlt, sich zum Erwachsenen hinzuentwickeln, so braucht er als erste Voraussetzung hierzu das Verständnis, Wohlwollen und die Anerkennung des „Erwachsenen", zu dem er ja werden soll. Hat er aber all dies nicht, so geht es ihm ähnlich wie jenen bedauernswerten Kindern, denen die Achtung vor den Eltern infolge der Verhältnisse fehlen muß. Wie oft mag endlich der Mangel an Achtung gegenüber dem „Erwachsenen", das sich diesem Individuum gegenüber eben leider nicht achtungswürdig und darum auch nicht nachahmens- und erstrebenswert erwies, der innere Grund sein für eine Störung in der psychischen Entwicklung (wie umgekehrt jenes Hochgefühl beim Streben nach höheren gesunden Vorbildern das Symptom eines gesteigerten, mächtig vorwärtsdrängenden Entwicklungsprozesses sein dürfte), die doch wohl eine führende Rolle in der Gesamtentwicklung spielt, was wir aber meist noch wenig berücksichtigen. Dabei scheint es aber, als ob für die psychische Entwicklung ein gesundes Vorbild der Erwachsenheit geradezu notwendig wäre, während dessen Fehlen oder mangelnde gesunde Kraft die Gefahr einer Hemmung in sich schließt.

Seltner dürfte, wie es oft ausgelegt wird, das Motiv Rachsucht sein, auf jeden Fall aber liegt immer ein bedauerliches Mißverständnis vor. Hier ist dann der Hebel, wo ein heilpädagogisches Verfahren einsetzen muß. Hier muß eine Art Rousseau'sche Einstellung im Hintergrunde stehen, damit sie den Heilpädagogen veranlasse, nach Mißverständnissen ernstlich zu fahnden, die ihm erklären, warum hier so scheinbar übles Wollen in die Erscheinung tritt. Es muß hier eine wahre psychische Analyse einsetzen, die sich freihält von allen doktrinären Theorien, um die Genesis dieser Mißverständnisse zu klären.

Solche Mißverständnisse mannigfachster Art bis hinauf zu eigenartiger mißverständlicher Erziehung und Beeinflussung sind besonders bitter, wenn sie wie meistens das ganze Leben des betreffenden Individuums entscheidend bestimmen und verpfuschen. Gerade aber, weil hier auf Grund geringfügiger Ursachen so wertvolle Dinge auf dem Spiele stehen, ist es so vordringlich, aber auch schön, hier in diesem Sinne zu wirken.

Was sind dies aber nun für besondere Naturen, die ein so besonderes Vorgehen nötig machen?

Wir bezeichnen sie gerne mit dem Namen „Psychopathen". Damit ist aber wenig gemacht. Wir müssen uns unter diesen sogen. „Psychopathen" Menschen mit außerordentlich feinem angeborenen Gefühlsleben (und auch ebensolchem Gewissen) vorstellen, auf Grund dessen sie besonders empfindlich

und anfällig gegenüber den Mißverständnissen und Ungereimtheiten des Lebens sind, umso mehr, als ihnen wohl zudem noch eine gesunde, bei gewöhnlichen Menschen unbewußt wirksame Reaktion fehlt, welche psychische Alterationen (hervorgerufen durch eben diese Ungereimtheiten) sozusagen automatisch ausgleicht. Es fehlt ihnen also sozus. ein psychisches Gleichgewicht. Darum muß man ihnen in diesem Punkte helfen und kann man ihnen hier auch helfen und zwar auf rein psychischem Wege. Auf jeden Fall versagte und versagt weiterhin aber hier der reine Konsequenzstandpunkt, er würde nur zu neuen Fixierungen führen oder die alten verstärken. Dadurch unterscheidet sich eben die Erziehung psychopathischer Naturen, die, wie wir unten noch sehen werden, geradezu als an dem Konsequenzstandpunkt erkrankt bezeichnet werden können, weitgehend von der Erziehung gesunder Knaben und kann schwer mit ihr kombiniert werden; denn die inneren Einstellungen beider Arten von Pädagogen gehen doch auch ziemlich weit auseinander.

In solchen Fällen ist dann auch nicht geistige Bildung und formale Schulung, die beide ebenso wie strenge Wissenschaftlichkeit starke Verwandtschaft zum Prinzip der Konsequenz haben, das Erste und Wichtigste, im Gegenteil, mit diesen muß sehr vorsichtig zu Werke gegangen werden, damit die psychische Ausheilung und das Schritthalten ihrer Entwicklung nicht irritiert und in Frage gestellt werde. Hier muß eine zunächst rein psychische Erziehung als Klärung und Festigung das bestimmende Moment in der ganzen Erziehung sein; vermutlich wäre hier handwerkliche Beschäftigung in ausgebildetster Form und in ergänzender Paarung mit etwas wissenschaftlicher Unterweisung die rechte Grundlage für die erwähnte psychische Erziehung. Reine Geistesbildung an sich dagegen als reiner geistiger Besitz und das Arbeiten mit diesen Faktoren, das nur recht möglich erscheint, wenn die Frage der Konsequenz schon einigermaßen nach der positiven Seite entschieden ist, während das Handwerk auch ohne diese Voraussetzung unternommen werden kann und unter Umständen nachträglich zur Konsequenz erzieht, geistige Bildung also und deren Aneignung dürfte in der Mehrzahl der Fälle eher ein erschwerendes Moment für die psychische Entwicklung bedeuten. Man möchte geradezu den Schluß ziehen: eine in falscher Weise an solch feinempfindendes Wesen herangebrachte Geisteskultur mit intellektuellem Anstrich irritiert solche gewissermaßen schon überdifferenzierte Naturen und wirft sie aus der Bahn, da sie nur ein Instrument zur Differenzierung härterer Naturen ist, ein Gesichtspunkt, der die sog. Psychopathen deutlich als eine Erscheinung einer sich nahe an der oberen Grenze des Gesunden bewegenden Kultur charakterisiert.

Eigenartig ist das Widerspiel, daß eben dieses für unseren Fall falsche Vorgehen zur Annahme der Rolle des Harten, Rauhbeinigen veranlaßt, die zunächst mit der ureigenen Natur des in Frage Kommenden nichts zu tun hat, weil das falsch Angewendete eben eine rauhere Natur voraussetzt. So hilft sich die Natur, indem sie mechanisch oder auch tiefer, nur noch nicht erkennbar begründet, jeweils das als Reaktion schafft, was auf den gegebenen Reiz paßte, allerdings in unserem Falle nicht recht zweckmäßig, denn der von dieser angenommenen Rolle Betroffene fühlt sich wohl meist wenig oder durchaus nicht glücklich in ihr, da sie ja letzten Endes eben keine eigentliche Lösung, sondern nur einen notgedrungenen und ebenso gebo-

renen Schutz der ureigenen Weichheit bedeutet und als eine Entwicklungshemmung empfunden werden muß.

Es handelt sich also in den hier gemeinten Fällen um eigenartige Jugendliche, eigenartig in einem Grade, daß eine sozusagen Normalbehandlung allein sie nicht mehr „normal“ zu machen vermag, weil eben eine gewisse Komplexbesetztheit vorliegt, die diese Andersartigkeit bedingt, andererseits aber den gewöhnlichen pädagogischen Mitteln nicht mehr beeinflußbar zugänglich ist, bzw. diese sogar etwa mißversteht.

Es schmerzt nichts so sehr als in unserer nächsten Nähe Fälle zu sehen, wo man nicht sollte helfen können, wenn man es doch von ganzer Seele will. Die alltägliche Erfahrung jedoch lehrt, wo die Not am höchsten, da ist Hilfe erst so recht von Herzen willkommen; da sind die Fälle, wo man uneingeschränkt helfen darf, weil in der Verzweifeltheit der Fälle jeder nach Rettung weisende Strohhalm ebenso begierig als bedenkenlos ergriffen wird und hier jede Art sonstiger Reserviertheit aufhört. Hier winken die dankbarsten Aufgaben.

Nun noch ein kurzes Wort zu der Frage unserer zwangsmäßigen Reaktion gegenüber dem Jugendlichen, der die Rolle des Lausbuben oder Rauhbeins angenommen hat.

Solange wir nicht jene „Rolle“ als solche deutlich erkennen, dürften wir einem solchen „Lausbuben“ gegenüber regelmäßig einer von ihm gewollten, ihn in seiner Rolle rechtfertigenden, unsererseits nicht mehr freiwilligen Reaktion der Entrüstung oder auch nur der Verachtung und Geringschätzung anheimfallen, wenigstens solange, als uns das Schicksal des jungen Menschen nicht gleichgültig ist; es liegt für den derartigen Jugendlichen aber eine Art Manie vor, uns zu jener bestimmten Reaktion zu bringen, sein ganzes Verhalten kennt nur dieses eine Ziel. Er spielt gewissermaßen mit der Reaktion, die er schon voraus kennt, wie man andererseits auch sagen könnte: jeder Reiz enthält schon seine Reaktion.

Wir denken unwillkürlich an das Benehmen einer Klasse beim erstmaligen Auftreten eines neuen Lehrers. Das ganze buntscheckige Gebaren der einzelnen Klassenstimmen und Klassengeister in psychologischer Hinsicht ist ein wetteiferndes Ausprobieren und legt es auf ein solches an und zwar umso eifriger, je anmaßender der Neuling auftritt, da ja dann die Frage der mehr oder minder großen Vollwertigkeit des neuen Rivalen eine umso erbittertere ist.

Da entsteht nun die nicht unwichtige Frage: sieht der junge Mensch, daß hinter der Entrüstung usw. in unserer Reaktion sich Hingebung und Interesse verbergen oder sieht er dies nicht; ist er rauhbeinig in absichtlichem Erwarten unserer „saueren“ Reaktion und weil er von uns nur die einfache Konsequenz erwartet, und erwartet er die Konsequenz hinwiederum deshalb, weil sie allein ihm die volle Berechtigung für sein bestimmtes, mehr oder minder gewolltes, ja vielleicht sogar unvermeidliches Benehmen gibt? So schlösse die offizielle Psychoanalyse.

Oder müssen wir diese Dinge noch ganz anders sehen lernen?

Zunächst steht das eine fest, daß zwischen jener eigenartigen Verhaltungsweise des Jugendlichen als Erziehungsobjekt und unserer gewohnten Reaktion als Lehrer darauf eine Art zwangsläufiger Beziehung und Verknüpfung besteht. Außerdem möchte ich unsere Aufmerksamkeit nochmals kurz auf

den eben angeführten Vergleich mit der Reaktion einer Klasse auf einen neuen Lehrer zurückwenden. Die Einstellung der Gesamtheit ist hier eine so kritische, weil sich infolge der Neuheit noch keine persönlichen, gemütlichen und gewohnten Beziehungen bilden konnten und folglich auch noch keine harmlose und zugleich sorglose Atmosphäre entstehen konnte in dem Bereich der Gegenseitigkeitsbeziehungen. Dieses kurz gesagt „Persönliche und Harmlose“ bringt die in sich schwankende und in ihrer Umweltbeziehung alterierte psychopathische Seele nicht fertig, sie bleibt bei einem täglich erneuten Prüfen stehen, sie versteht es wohl oft gar nicht, sich anders zu gebaren, folgt vielfach nur dem dunklen ungestümen Drange, sich irgendwie aktiv zu betätigen und eine Reaktion bei diesem oder jenem hervorzurufen. An die reine Konsequenz findet die derartig beeigenschaftete Seele keinen Anschluß, weil sie selbst täglich wechselnd und unbestimmbar von Tag zu Tag durch entgegenkommende Kompromißeinstellung neu ins Schlepptau genommen werden muß.

Zu unserer Reaktion läßt sich noch folgendes sagen:

Der auf Konsequenz eingestellte, gemeinhin als „brav“ bezeichnete Zögling beruhigt gewissermaßen unser pädagogisches Konsequenzgewissen und läßt uns zu einer Kompromißeinstellung übergehen, während der irreguläre Zögling die pädagogische Konsequenzseite in ihrer ganzen Wucht meist auch rein automatisch-zwangsläufig in uns wachruft. Im Bereich der beiden Prinzipien Konsequenz und Kompromiß und deren willkürlicher Vertauschung liegen auch die letzten Ursachen für Mißverständnisse zwischen Lehrern untereinander (in ihren Schülerbeurteilungen) und ebenso von Lehrer zu Schüler, so daß diese Frage zu einer zentralen in der gesamten Pädagogik zu werden scheint. Zwischen beiden Prinzipien von Fall zu Fall richtig zu wählen, erscheint der pädagogischen Weisheit letzter Schluß, ähnlich wie die rechte Mischung zwischen Werdenlassen und bestimmendem Beeinflussen. Also selbst wieder ein Kompromiß.

Wenn wir uns dagegen eine solche fixierte Rolle daraufhin ansehen, so erkennen wir in ihr ein Gebilde des Konsequenzprinzips, das hier falsch verstanden erscheint, so daß für den psychopathischen Fall die Konsequenz als krankheitsbildendes Moment erscheint, das nur durch weise Anwendung des Kompromißprinzips wieder ausgeglichen und geheilt werden kann.

Nicht nur die Kriegserscheinungen und die in ihr auf die Spitze getriebene Konsequenz haben eine solche Unmasse von Psychopathien entstehen lassen, sondern sie sind ein Symptom der allgemeinen Zeitpsychose, und darum scheint es doppelt wichtig, sich dieser Fälle allen Ernstes anzunehmen, weil es ein Heilen unserer sozialen Krankheit bedeutet an der Stelle, wo das feinste Gewissen dafür zu entdecken ist.

Die Untersuchung der Spontaneität.

Von Fritz Giese.

Zu den schwerwiegenden Gegengründen hinsichtlich psychologischer Prüfungen gehört der Vorwurf, daß das Experiment nicht den freien Menschen betreffe. Alles experimentelle Proben bedeutet Zwang, und das Verhältnis zwischen gekünstelter Sachlage und Versuchsergebnis ist ein ganz anderes als etwa in der Physik. In der Tat ist hierbei in der seelischen Disposition eine Veränderliche und zugleich Unbekannte, die den tatsächlichen Wert der Resultate in Zweifel setzen kann. Der Vorwurf des Unfreien hat auch eine gewisse Bestätigung im Versagen der rein theoretisch-akademischen Psychologie erhalten. Bereits im Rahmen der Pädagogik begründete sich der Widerstand der grundsätzlichen Gegner aller naturwissenschaftlichen Erkenntnisformen gegenüber der Seelenkunde auf diesen Versuchsbedingungen. Man betonte mit Recht, daß alle Versuchsergebnisse in der Wirklichkeit unrecht bekommen. Die sinnespsychologisch-physiologische Herkunft der Versuchsbedingungen verleugnete sich zu wenig, als daß man den künstlichen Aufbau und die große unwirkliche Einengung der Experimente hätte übersehen können. Nicht glücklicher arbeitete die, aus Frankreich und Amerika übernommene, Testmethodik: indem sie sich von ungeeigneter Versuchsanordnung befreien wollte, verführte sie zu völliger Unexaktheit hinsichtlich Form und Inhalt der Versuche und erreichte besten Falles eine Art gesellschaftsspielähnliche Methodik, die für den zu Untersuchenden ebenfalls keine angemessene Einstellung erzielte. Er nahm die Dinge zum Teil überhaupt nicht mehr ernst. Mit dem Einbruch psychologischer Methoden in das Wirtschaftsleben ist man endlich zu glücklichen Synthesen gekommen. Man benutzt wieder Apparate, die exakte Messungen gestatten, die aber andererseits dem Leben so nahestehen, formal den wirklichen Verhältnissen so angepaßt sind, daß in dieser Beziehung die Praxis zu ihrem vollen Rechte kommt. Bieten doch auch Industrie und Technik in ihren wundervoll exakt zugeschnittenen, physikalisch bearbeiteten Ausdrucksformen gerade besondere Möglichkeiten. Man braucht nur an die Apparate zur Fliegerprüfung, für moderne Straßenbahnübungslehrstätten, für Kraftfahrer, Telephonistinnen, Lehrlingswerkstätten zu denken, um die völlige Neuentwicklung psychologischer Diagnostik seit den Zeiten Wundts und auch noch Meumanns zu bemerken! Natürlich ruhen hinter allem Äußeren tiefere theoretische Gesichtspunkte. Ein Vergleich mit früher und jetzt scheint tatsächlich für völliges Scheitern der Psychologie zu sprechen, die versuchte, aus elementaren Bestandteilen alles Komplexe, und zugleich aus Individuellem alles Kollektive abzuleiten. Eine recht ähnliche Lage wird in Kürze auch für die Völkerpsychologie eintreten. Daß die ausländische Soziologie überlegen wurde, verdankt sie ihrem grundsätzlichen, nichtindividuell arbeitenden Gesichtspunkt. Auch hier ist leider das große Lebenswerk Wundts von vornherein aus theoretischen Gründen zum Scheitern verdammt. Indessen würde es hier zu weit führen, auf diese inneren Gründe näher einzugehen. Es soll an anderer Stelle geschehen (vergleiche meine Schrift über „Psychotechnische Eignungsprüfungen Erwachsener.“ Langensalza 1920). Es liegt im Umkreis dieser, bereits jetzt als historisch zu empfindenden Entwicklung, daß man einen Schritt weitergeht und, nachdem

der theoretische Ballast der Vergangenheit überwunden und der praktische Erfolg der neuen Methoden klar geworden ist, diesen Weg in Folgerichtigkeit fortsetzt. Damit kommt man aber zur Frage, inwieweit die Spontaneität überhaupt faßbar wäre? Denn immer noch bleibt trotz aller Anpassung an das Leben die spontane Seite verhältnismäßig unberücksichtigt. Trotzdem interessiert es — und gerade auch z. B. den Pädagogen — zu erfahren, wie jemand, der in bestimmter Weise im Experiment arbeitete, sich spontan verhält. Mag das Experiment so lebensnah sein, wie es wolle, es bleibt immer noch bewußt für den Untersuchten etwas Prüfungsähnliches. Der Lehrling strengt sich an, der Rentenanwärter vernachlässigt sich dabei: beide haben ein bestimmtes Ziel im Auge und setzen Ergebnis und Versuchsanordnung bewußt in Beziehung. Spontaneität verlangt im Gegensatz völlig freies, inneres Handeln, stützt sich vor allem auch auf ethische und emotionale Triebe, die nicht unmittelbar meßbar sind. Aber diese Triebfunktionen können gerade volkswirtschaftlich entscheidende Bedeutung haben. Sie zeigen sich individuell wie kollektiv, aber wir finden sie grundsätzlich im typisch psychologischen Versuche noch nicht vor. Man muß sich klar sein, daß natürlich der Mensch daheim immer und ewig anders sein wird als im Beruf: wenigstens der Durchschnittsmensch. Sein Verhältnis zum Beruf ist schon nicht mehr „spontan“ genug. Der Lehrling geht spontan lieber ins Kino, der Lehrer sammelt spontan Briefmarken mit Leidenschaft, der Jurist schwärmt spontan für den Expressionismus — es sind dies gleichsam Erholungswerte aller jener, die nicht schöpferisch im Beruf stehen, oder auch nicht stehen wollen. Diese Seiten der „Polarität der Daseinsformen“ (siehe meine Studie: Der technische Typus. Stuttgart d. J.) sucht man auch beim Schüler kaum. Man stellt sich experimentell vielmehr ein auf den Berufsbedarf, den Schüler in der Schule, den Lehrling im Betrieb, den Beamten an seinem Arbeitstisch. Hier aber ist die Spontaneität des Handelns, alles trieb- und willenhafte Eigenhandeln, gleichfalls interessant. Mehr oder minder darf dergleichen auch in keiner Diagnose unberücksichtigt sein. Ist diese — also die Spontaneität des Unproduktiven! — beobachtbar? Sind Seiten zu erfassen, die dem unmittelbaren Versuche verborgen blieben?

Soweit sich bis jetzt die Sachlage überschauen läßt, dürften Möglichkeiten zur Prüfung spontaner psychischer Äußerungen der Versuchspersonen etwa in dreifacher Richtung zu suchen sein. Die eine arbeitet mit Mitteln bisheriger Diagnostik, wertet diese aber für den besonderen Zweck aus. Gegenstand ist dabei das Einzelindividuum als Ganzes für sich; die Verfahren sind mittelbar. Wenn man nämlich etwa für Begabtenprüfungen verständigerweise Fragebogen benutzt, die der Lehrerschaft vorgelegt sind und nach Ausfüllung den Niederschlag jahrelanger Beobachtung im Unterricht enthalten, so erhellt, daß hierbei der Ausfüller mancherlei Angaben machen wird, die ein Licht auf die Spontaneität des zu Untersuchenden werfen. Ganz ähnlich ist es mit der Krankengeschichte von Rentengutachtlern, bei Lehrlingen, Beamten. Derartige Zeugnisse von Personen, welche zufällige und gelegentliche Einblicke in das Seelenleben des Prüflings taten, wiegen manchen mühevollen Versuch auf und geben vor allem wertvollste Fingerzeige für die Beurteilung der gesamten Persönlichkeit. Gar nicht mit Unrecht benutzen daher oft amerikanische Berufsämter allgemeine Eindrücke solcher Art, sehen sie sich den Mann an, wenn er das Zimmer betritt, wie er es betritt, was er sagt, wie

er sich im ganzen verhält. Freilich bleiben immer jene kontinuierlichen Bemerkungen der Lehrer, Meister, Vorgesetzten wertvoller. Unerfaßbare Seiten, wie Stehlsucht, Renommisterei, Fleiß, Ängstlichkeit, letzten Endes doch auch Niederschläge einer Weltanschauung, offenbaren sich dem ständigen Umkreis natürlich rascher als dem gelegentlichen Fachbeobachter im Laboratorium, das als Ganzes eine gewisse Neuartigkeit darstellt.

Ferner aber gehören, als Übergang, hierher die neueren Versuche für „praktische Intelligenz," die ja in gewissen Gegensatz zu bisherigen Intelligenzprüfungen treten und z. B. von Erich Stern nachgebildet wurden den bekannten Anthropoidenprüfungen Köhlers auf Teneriffa. Schon Lipmann hatte diese Übertragung vorgeschlagen, Erich Stern sie an Minderwertigen durchgeführt. Ich selbst übertrug sie auf Normale und kam zu Ergebnissen, die mich veranlaßten, nunmehr zu allen bisherigen Intelligenzprüfungen überhaupt — so Ebbinghaus, Masselon, begriffliches Assoziieren usw. — stets praktische Parallelversuchsreihen zu erproben. Beide Intelligenzarten sind etwas in sich Geschlossenes und Selbständiges: aber die praktische Intelligenz allein gestattet dabei Einblick in die Spontaneität. Auf zweierlei Arten. Wenn Erich Stern etwa forderte, einen Nagel in ein Brett zu schlagen und der Vp. keinen Hammer, wohl aber zugleich Schere, Messer, Bleistift oder ähnliche Behelfsinstrumente zur Verfügung stellte und nun das Verhalten der Vp. beobachtete, so mußten sich natürlich sofort spontane Äußerungen offenbaren: Ratlosigkeit, Verzweiflung, Findigkeit, Gelassenheit u. a. m. Er benutzte aber ferner einen zweiten Weg: er prüfte die Vp., die gerade mit etwas bei ihm beschäftigt war, zwanglos — unvermerkt: er gab ihr plötzlich den Auftrag, die Wasserleitung abzustellen, Licht einzuschalten und sonstige praktische Aufgaben zu erfüllen, die dabei den Anschein des Natürlichen erwecken. Auch hier wieder Spontaneität und zwar schon im höheren Sinne. Die Vp. weiß gar nicht, daß es sich um eine Prüfung handelt, die Probe ist ganz lebensnah. Die Ergebnisse werden entsprechend wertvoll. Freilich ist sie immer noch nicht wirklich sich selbst überlassen.

Ein drittes dieses ersten Weges liegt dann noch in der Handschriftdiagnose. Zwar ist das Wort Graphologie arg verpopularisiert. Seit man aber eine wissenschaftliche, z. B. auch forensisch anerkannte, Schriftenkunde besitzt, ist es falsch, an diesem Teilgebiet vorüberzugehen. Haben doch hypnotische Experimente die Realität der Beziehungen zwischen Handschrift und Charakter nahegelegt und Untersuchungen, wie die von Köster, auch eine Brücke zu den Geisteskrankheiten gefunden. Es scheint wissenschaftlich erforderlich, daß man graphologische Diagnostik nicht außer acht läßt. Gerade die Arbeiten von Klages stellen uns eben nicht mehr auf das mystische Niveau. Duktus, Pastosität und Formniveau der Schrift sind nicht geheimnisvolle Äußerungen ebenso geheimnisvoll ermittelter Eigenschaften, als kinematisch bestimmte Übertragungen von Willensimpulsen, der Ausdrucksbewegungen für Gefühlsvorgänge. Das alles sofort erklärbar aus der Mechanik des Schreibvorgangs selbst. Und in der Handschrift selbst liegt nun gerade wieder das Spontane versteckt. Selbstverständlich kann man nur Proben verwenden, die irgendwann zwanglos entstanden. Ich benutze z. B. Briefe oder Lebenslaufaufzeichnungen, welche der Betreffende für frühere Gelegenheiten frei — nicht etwa als „Eingabe an Behörden" — aufschrieb. Derartige Urkunden geben uns vielfache Aufschlüsse, sind praktisch aber am

besten nach der sonstigen Untersuchung des Beurteilten zu benutzen, da man allzuleicht auf Grund der Schrift mit bestimmten Vorvorstellungen an die Vp. herantreten würde; ein Verhalten, das die Objektivität des Versuchsleiters beeinträchtigt.

Eine zweite, andere Richtung kann das kollektivpsychologische Moment ausnutzen. Jede Diagnose ist überhaupt mangelhaft, wenn sie nicht zugleich ein Gutachten über kollektivpsychologische Wirkungen enthält. Beruht doch alle Kultur- und Gesellschaftspsychologie auf kollektiven Zusammenhängen, und man würde weder Streiks noch Revolutionen noch Akkordarbeit verstehen können, wenn man nicht kollektivpsychologische Beobachtungen kennt. Der Mensch unter Menschen, sein Einfluß auf jene, sein Beeinflußtwerden durch andere, sein Verhältnis zur Massenseele: das sind auch praktisch äußerst wichtige Dinge. Sie sind bedeutsam gerade wegen der Spontaneität. Jeder Redner, jeder Lehrer, jeder Arbeitgeber oder Offizier kennt diese kollektive Wirkung, die zur Durchführung bestimmter Absichten nötig ist, die Menschen konglomerativ zusammenschweißt und eben aus dieser Masse heraus oft durch eine einzige Spontaneität — einen Zuruf, ein Murmeln, eine Tempoänderung — Einfluß und entscheidenden Ablauf weckt. Diese Spontaneität muß beachtet sein. Wie nun das eigene Tempo des Arbeitsablaufs sich sofort ändert, wenn ich denselben Menschen einzeln oder mit anderen zusammen arbeiten lasse, wie man sieht, daß der eine mitgerissen, der andere herabgedrückt, der dritte als Führer anerkannt wird, wie sich Suggestibilität und Suggestivität im Kollektivversuche offenbaren: so auch die Spontaneität. Der Mensch taut in der Gemeinsamkeit mit anderen auf. Die Methode kollektiven Arbeitens (etwa in Schulklassen) hat jedoch hinsichtlich der Spontaneität erst dann Wert, wenn man das Menschenkonglomerat sich selbst — unbeobachtet — überläßt. Sonst treten Uniformierungstendenzen, das Angleichen der Leistungen, ein, die eben wieder Wirkung des Vorgesetzten, des Meisters auf die Akkordarbeit, das Klassenarbeiten ausdrücken und jene Suggestibilitätsseiten betreffen. Anders die sich unbeobachtet, allein wähnende Masse! Gibt man einer Masse eine bestimmte Arbeit — es kann Addieren, Lernen, Sortierarbeit u. a. m. sein — so sieht man nach Verlassen und Alleinbleiben der Leute sogleich Spontanäußerungen. Etliche arbeiten geduldig fort, einer beginnt aufzuhören, einer stöhnt — noch jemand, einer beginnt zu sprechen, ein anderer antwortet, bald ist das Plaudern im Gange. Inhaltlich gibt das Gespräch interessante Winke. Gruppen gemeinsamer Interessenten, Freundschaften zeigen sich. Das Flüstern wird lauter usw., je länger der Versuchsleiter scheinbar fernbleibt. Betritt er den Raum, so setzt sofort die Gegenbewegung ein. Einige arbeiten scheinheilig fort, bestimmte machen aus dem Verbotenen keinen Hehl, dritte klagen offen, entschuldigen sich und vieles mehr. Immer zeigt sich hier ein kollektiver Spontanton. Es bleibt ganz dahin gestellt, ob der Einzelne für sich ebenso reagiert hätte. Ebenfalls fällt die Beobachtung anders aus, wenn man gleichartige und wenn man verschiedenartige Arbeiten in der Menge verteilt.

Diesen Faktor der scheinbaren Nichtbeobachtung habe ich nun, infolge der guten Erfahrungen im Kollektivversuche, auch aufs Einzelindividuum übertragen. Damit ist wohl ein dritter Weg zur Prüfung der Spontaneität versucht. Der Umkreis dieser Versuche sei durch die Bezeichnung „Spontanraum“ ausgedrückt.

Dessoir bemerkt irgendwo gelegentlich, daß es doch eigentlich für den Arzt recht aufschlußreich sein könne, wenn er in seinem Wartezimmer Geduldsspiele für die Patienten zum Zeitvertreib während der Spanne bis zur Untersuchung aufstelle. In der Psychiatrie ist Einlieferung auf „Beobachtung" ebenso üblich, wie bei anderen Krankheiten auch. An den Türen der Einzelzellen befinden sich die typischen Beobachtungsfenster, durch die man Tun und Treiben des Insassen unbehelligt mitanschauen kann. Entsprechend berichten dann die Krankengeschichten, daß der Patient sich abends verkehrt ins Bett gelegt habe, die Haare sich raufe, vor sich hinspreche und sonstige Gewohnheiten zeige. Die Beobachtung erfolgt also so, daß der Kranke im Fenster die Beobachtung gegebnenfalls spürt, und es sind mir aus Kriegszeiten Fälle bekannt, wo gerissene Drückeberger dieses Beobachtetwerden von vornherein erstrebten, um sich — nach ihrer Anschauung — möglichst blödsinnig benehmen zu können. Für Normale kann man wohl den Grundgedanken, weniger derartige Wege, benutzen. Was ich unter Spontanraum verstehe, ist daher ein Zimmer, in dem jemand auf Spontanäußerungen beobachtet wird, wobei aber diese Beobachtung ohne sein Wissen erfolgt. Es wird also der unvermerkte Versuch der „praktischen Intelligenzprüfung" verknüpft mit psychiatrischen Gepflogenheiten. Vp. ist allein, für sich, in einem bestimmten, für Beobachtungszwecke eingerichteten Zimmer: dem Spontanraum.

Aufgabe des Spontanraums ist es, möglichst verschiedenartige Reize für den oder auch die Insassen zu bieten, Reize, die verlocken, daß er sich in irgendeine, veränderliche, aber faßbare Beziehung zu ihnen setzt. Guten Gebrauch konnte ich daher von Verfahren machen, die ich für kollektivpsychologische Spontanbeobachtungen u. a. verwendet hatte. Ebenso wie die Frequenz der einzelnen Kinos den kollektiven Spontangeschmack andeutet, ebenso tun es etwa die bekannten Großstadtsalons, in denen man gegen Einwurf eines Geldstücks im Mutoskop bestimmte Bilder (nach freier Wahl) oder im Sprechmaschinenschlauch spontan sich eine bestimmte Melodie aus Oper, Operette oder Tanzraum zu den Sinnen führen kann.

Spontaneität kann man experimentell ferner fassen durch Annoncen, ebenso in dem – ja schon von boshaften Kindern geübten — Verfahren, scheinbar verlorene Gegenstände auf die Straße zu legen, um das spontane Verhalten der Passanten zu beobachten. Ich habe diese Versuche experimentell ausgewertet. Der Spontanraum benutzt diese Methoden im engeren Kreise. Indem er etwa formal den Charakter des Wartezimmers trägt, das den Besucher sich selbst überläßt, kann er inhaltlich mannigfache „Reize" darbieten. Dabei empfiehlt sich, daß man bei eingehenderen Allgemeindiagnosen die Vp. nicht gleich den ersten Tag, sondern gelegentlich eines anderen Besuchs in den Spontanraum führt, nachdem sie mit den sonstigen Methoden und den versuchsleitenden Persönlichkeiten in Berührung gekommen, die Scheu also überwunden hat! Dieses Verfahren benutze ich entsprechend auch in meinem Institut. Wie beim Kaufhaus nun dem Eintretenden die verschiedenen Abteilungen Gelegenheit zu Spontanäußerungen bieten, so auch hier. Es ist psychologisch klar, daß man sich dem zunächst zuwendet, was einen reizt, und dem am häufigsten und längsten, dessen Inhalt fesselt und mit der gesamten Bewußtseinslage in Beziehung steht. So birgt denn der Spontanraum zum Beispiel bestimmte Zeitschriften oder Zeitungen an einer Aufhängevor-

richtung. Und zweifellos ist es charakteristisch, ob jemand dabei zunächst zu dem „Vorwärts“ oder der „Kreuzzeitung,“ zu einem theosophischen oder einem philologischen Blatt greift. Ferner ist kennzeichnend, wie der Mensch, der allein ist, sich bestimmt: ob er umherläuft, sich eine Zigarette ansteckt, ob er singt, ungeduldig wird, schlafen will, sich alles ansieht oder stumpfsinnig in einer Ecke bleibt. Ebenso reizen Bilder verschiedener Natur zum Beschauen. Eine Tüte mit Bonbons verlockt zum Naschen, ein ein falsches Geldstück enthaltendes Portemonnaie zur Kleptomanie. Ein Ruhebett verführt faule, lange wartende Naturen, sich zu räkeln; auf einem bestimmten Stuhl ist ein Vermerk, daß die Benutzung verboten, worauf prompt die Reaktion des Verbotehassers erfolgt. Ich prüfe indessen die Spontaneität auch insofern, indem ich jemandem in diesem Raum eine gewisse Aufgabe stelle. Etwa wieder Rechnen oder Lesen. Der Versuchsleiter verläßt scheinbar abberufen das Zimmer: sogleich erfolgt die Spontaneinstellung, entweder fleißiges Weiterarbeiten, Pausieren, Nichtstun und ähnliches. — Vorzügliche Charakteristiken erhält man, falls man ein Gebiet aussucht, das nachweislich interessiert. Bei allen oben genannten Reizen ist das Beobachtungsverfahren sehr einfach; der fehlende Geldschein, der entnommene Bonbon ist numerisch leicht feststellbar. Selbstverständlich darf die Prüfung nur ohne Wissen der Vp., ohne irgendeine Bemerkung des Versuchsleiters vor sich gehen. Die Versuche erfolgen immer scheinbar andersartig, die Vp. weiß von der Beobachtung umsoweniger, da niemand zugegen war. Auch die Wahrheitsliebe läßt sich finden, wenn beiläufig irgendeine — bestimmt beobachtete Handlung — erwähnt wird und Vp. sie etwa ableugnet. Nebenbei bemerkt kann hierin auch pädagogische Wirkung geübt sein, indem man die Vp. ihrer Unwahrhaftigkeit überführt, also etwa die Bonbons mit Anilinfarben bestreicht, deren Spuren nicht verwischt werden konnten. Grundsätzlich enthält der Spontanraum ferner ein elektrisches Leitungsnetz, das die Haken aller Zeitschriftenhalter, verschiedene Standorte, Ruhebett, verbotenen Sessel usw. mit einem in einem Nebenraum dem Beobachtungszimmer befindlichen Signallampenfeld verbindet. Das Aufleuchten der betreffenden Lampen, die Reihenfolge ihres Leuchtens, die Dauer des Leuchtens: das alles gibt an, was, in welcher Reihenfolge und mit welcher Vorliebe die Einzelreize zu Reaktionen führten. Das erwähnte Mutoskopprinzip habe ich benutzt zur Konstruktion eines besonderen Apparates, der hinter 24 Klappen 24 Postkarten gänzlich verschiedenen Inhalts birgt. Auf den Klappen ist ein Reizschild angebracht etwa „Henny Porten, die bekannte Filmdiva“ — „Kronprinz Rupprecht reitet über die Hofjägerallee“ — „Eine neue elektrische Dreschmaschine“ — „Pariser Schönheit“ — „Schillers Triumph in Weimar“ und ähnliche. Es ist dann überaus charakteristisch, welche der Klappen die Vp. zuerst lüftet, um die darunter befindliche Abbildung zu studieren, wie lange sie verweilt, welche alsdann reizt, welches Bild immer wieder beschaut wird. Ein Lampenfeld im Nebenraum gibt hierüber Auskunft. Ich habe auch noch in graphischer Darstellung, ebenso einer photographischen Registriermethodik diese Spontaneität der Wahl objektiv und zugleich bequem festzulegen versucht. Auch die Vorliebe bei bestimmten, der Vp. gegebenen Inhalten läßt sich auf das genaueste festlegen, wenn man ihr ein Bild, einen Text scheinbar zur Betrachtung übergibt. Dadurch, daß man das Sehfeld zwangsmäßig in Raster zerlegt und sie zwingt, feldweise den Gesamtkomplex aufzufassen, kommt

man dahinter, welche Teilstellen von der Vp. immer wieder bevorzugt wurden. Ich benutzte übrigens diese Hilfe — in Gestalt eines speziellen, von mir „Aktionskontroller" genannten Instruments — um den Ablauf des Lernvorgangs innerhalb einer Strophe, oder auch um gewisse Auffassungs- und Lesestörungen von Pathologischen zu ermitteln. Aber ebenso lassen sich Spontanäußerungen hier festlegen, und man kann entsprechend etwa untersuchen, ob bei einem Frühjugendlichen die geistige Pubertät, die ja z. B. in der Großstadt als Wissen der körperlichen zeitlich oft stark vorangeht, bereits eingetreten ist, indem man entsprechende Objekte im Aktionskontroller darbietet und die Beobachtungsabfolge bei spontanem Verhalten der Vp. studiert. Der Spontanraum kann ferner Starkmikrophon, oder gar zur Nebenkontrolle Beobachtungsluken im Sinne des Scherenfernrohrs aufweisen: diese Veränderlichen regeln sich von Fall zu Fall. — Auch sonst weniger faßbare Momente — die Angst vor unheimlichen Geräuschen beim Alleinsein in einem Raum etwa — lassen sich bequem im Spontanraum durch Versuche fassen. Auf die technischen und ergebnismäßigen Unterlagen wird an anderer Stelle zu berichten sein: im vorliegenden Zusammenhang galt es nur, den Spontanraum als neues und in dieser Form praktisch aufschlußreiches Inventar moderner Laboratorien zu erwähnen: wobei auch nicht unerwähnt sein mag, daß man Spontanversuche nach diesem Grundsatz natürlich auch in anderen Räumen unvermerkt einflechten muß. Zumal dort, wo Gefahr besteht, daß die Vp. irgendwie Kenntnis von den Beobachtungen bekam. Denn bei allen Spontanversuchen ist das Unvermerkte Grundlage der Bedingungen, und man muß stets eine Reihe von Scheininstruktionen und Scheinversuchen durchführen, um etwa kritische Personen vom Tatsächlichen fernzuhalten.

Anschließend an derartige Beobachtungen ist dann in sinngemäß durchgeführten Merkfähigkeitsprüfungen und Assoziationsstudien ein ferneres Hilfsmittel zu sehen, um — mittelbar oder direkt — festzustellen, welche Reize vom Bewußtseinsinhalt sofort aufgenommen wurden. — Die hohe Verantwortung, die in psychologischen Versuchen ruht, welche praktische Anwendung erhalten sollen, fordert es, daß wir auch die Spontaneität prüfen, um niemandem unrecht zu tun. Die drei angedeuteten Wege verheißen Möglichkeiten. Es ist zu hoffen, daß bald weitere und verbesserte Verfahren sich ihnen anschließen.

Anleitung zum Beobachtungsbogen der Frankfurter Schulbehörden.

Von K. Eckhardt und H. Schüßler.

Bei der Auslese der Minder- und Schwachbefähigten hat sich schon seit Jahren in Frankfurt a. M. die Führung eines besonderen Beobachtungsbogens neben dem ärztlichen Gesundheitsschein bewährt. Ob ein solcher Bogen auch bei der Auswahl der Hochbegabten zweckdienlich sei, war ungeklärt. Die Schüler für die Berliner Begabtenschule[1]) wurden im Jahre 1917 auf Grund ihrer Schulleistungen und einer experimentellen Prüfung aus-

[1]) Moede, Piorkowski und Wolff, „Die Berliner Begabtenschule", Langensalza 1919 (3. Auflage) und „Die Einwände gegen die Berliner Begabtenprüfungen". Langensalza 1919.

gewählt[1]), während die Hamburger[2]) im Jahre 1918 ihre Auswahl für die Begabtenschule auf Grund der Schulzeugnisse, einer experimentellen Prüfung und eines von der Schule geführten Beobachtungsbogens trafen.

Die Hamburger Art verdient gegenüber der Berliner den Vorzug, denn eine Reihe wichtiger und beachtenswerter Erscheinungen des Seelenlebens sind zurzeit und vielleicht auch immer dem Experiment verschlossen.[3]) Wir denken vor allem an die Willensseite. Der Mensch ist nicht nur Verstand, er ist auch Wille. „Der Wille, etwas zu erreichen, macht das Schicksal des Menschen!“[4]) Die augenblickliche Höhe der Willenskonzentration läßt sich durch geschickt ersonnene Experimente[5]) ohne Zweifel messen. Viel wichtiger ist aber die Kenntnis der Dauerspannung einer Willensenergie, die durch das Experiment nicht erfaßt werden kann. Aus der Übersehung dieses wichtigen Faktors erklären wir uns zum Teil den Rückschlag, den die Berliner Begabtenschule gleich im ersten Jahre ihres Bestehens erlitt.[6])

Diese Lücke kann nur ausgefüllt werden durch einen geschickt angelegten und sorgfältig geführten Beobachtungsbogen.[7]) Während der Hamburger Beobachtungsbogen nur in einer einmaligen Beobachtungsperiode, nämlich in den letzten 4—8 Wochen vor der Testprüfung[8]), benutzt wird, soll der Frankfurter Beobachtungsbogen während der ganzen Schulzeit, zum mindesten aber in der Zeit der gemeinsamen Grundschule für alle Kinder verwendet werden können.[9]) Wir mußten deshalb mehr Raum schaffen, ohne ihn allzu umfangreich werden zu lassen.[10]) Aus diesem Grunde ließen wir alle Erläuterungen aus dem Beobachtungsbogen weg und faßten sie in einem besonderen Heft zusammen. Daß damit manche Nachteile verbunden sind,

---

[1]) In Zukunft sollen auch in Berlin neben den Testprüfungen Beobachtungsbogen zur Anwendung kommen. Siehe Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 13. S. 416—428. Leipzig 1918.

[2]) R. Peter und W. Stern, „Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg“. Leipzig, Barth, 1919. S. 21. Siehe auch W. Höper, „Erfahrungen mit dem Hamburger Beobachtungsbogen 1919“. Zeitschr. f. päd. Psych. Bd. 20. S. 308. Leipzig 1919. W. Stern, „Psychologie und Schülerauslese“. (Erscheint noch 1920 bei J. A. Barth, Leipzig.) W. Höper, Fragen und Ergebnisse der Schülerauslese in Hamburg. Hamburg, Gente 1920.

[3]) Siehe dazu O. Lipmann, „Experiment und Beobachtung als Mittel der Begabungs- und Eignungsfeststellung“. Dtsch. Schule. Bd. 22. S. 369. Leipzig, Berlin 1918. Ferner W. Stern, „Psychologie und Schule“. Zeitschr. f. päd. Psych. Bd. 20. S. 145—157. Leipzig 1919.

[4]) E. Meumann, „Vorlesungen z. Einf. i. d. exp. Päd.“ Bd. 1 (2. Auflage). S. 640 u. 653. Leipzig 1916.

[5]) J. Lindworsky, „Der Wille, seine Erscheinung und Beherrschung“. Leipzig 1919.

[6]) Siehe „Dtsch. Schule“. Bd. 23. S. 118 u. 119. Leipzig, Berlin 1919 und Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 15. S. 427ff. Leipzig 1919.

[7]) Siehe dazu M. Muchow, „Notwendigkeit und Möglichkeit der Heranziehung des Lehrerurteils bei der Begabtenauslese“. Zeitschr. f. päd. Psych. Bd. 20. S. 302. Leipzig 1919.

[8]) In der Zukunft sollen in Hamburg die Eintragungen während mehrerer Monate gemacht werden. A. a. O. S. 12 und 46.

[9]) Siehe dazu auch „Päd.-psych. Arbeiten“. Bd. 9. Anweisungen f. d. psych. Auswahl der jugendlichen Begabten. S. 9. Leipzig 1919. Über die päd. Bedeutung der Beobachtungsbogen siehe F. Weigl, „Begründung und Entwurf eines Erziehungsbogens“. 8. Jahrbuch d. Ver. f. christl. Erziehungswissenschaft. S. 77ff. Kempten u. München 1917. Ferner Peter und Stern, a. a. O. S. 21 und 43. N. Braunshausen, „Psychologische Personalbogen als Hilfsmittel für Pädagogik und Berufsberatung“. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 15. S. 17ff. Leipzig 1919.

[10]) Der Münchener Erziehungsbogen, entworfen von der Arbeitsgemeinschaft für exp.-päd. Forschung der katholischen päd. Vereine Münchens, der für acht Schuljahre gedacht ist, bietet zu wenig Raum für die einzelnen Beobachtungen. In unserem Bogen kann durch Einlage weißer Blätter der benötigte Raum beliebig vergrößert werden.

ist uns bewußt. Aber die Vorteile dürften überwiegen. So wertvolle Hilfen ein wohldurchdachter Fragebogen leisten kann, so große Schädigungen kann er auch verursachen.[1]) Es liegt in ihm die große Gefahr, daß der Bogen hergenommen und sämtliche Fragen auf Grund einer einmaligen Beobachtung oder flüchtigen Erinnerung ausgefüllt werden.[2])

Das muß unter allen Umständen vermieden werden. Eingetragen werden dürfen nur Tatsachen und Urteile, die sich auf wiederholte Beobachtungen über das natürliche, spontane Verhalten des Kindes stützen. Es dürfte sich deshalb die Anlegung eines besonderen Heftes zur Sammlung von Material empfehlen. Was nicht einwandfrei festgestellt werden kann, bleibt besser aus dem Beobachtungsbogen heraus.[3]) Selbstverständlich bezieht sich diese Förderung auch auf die Vorgeschichte und die Umwelt des Kindes, wenn sie hier auch cum grano salis angewendet werden muß. Wir ließen auch aus diesem Grunde die Fragen aus dem Beobachtungsbogen heraus und verwiesen sie in das Anleitungsheft.

Wir wollen in den folgenden Teilen unserer Anleitung besprechen, bei welchen Gelegenheiten und Anlässen die notwendigen Beobachtungen gemacht werden können, ohne uns zu unterfangen, eine vollständige Aufzählung aller möglichen Fälle zu geben. Wir wollen lediglich dem Anfänger, der zum erstenmal vor diese schwere und verantwortungsvolle Aufgabe gestellt wird, die rechten Wege weisen und den altbewährten psychologisch gut durchgebildeten Praktiker an dieses oder jenes erinnern, was man leicht übersehen kann.[4]) Zugleich wollen wir durch Angabe der notwendigen Literatur ein tieferes Eindringen in die Probleme ermöglichen. Da wir es als selbstverständlich betrachten, daß die bezüglichen Kapitel der päd.-psych. Handbücher herangezogen werden, haben wir in den Literaturangaben nicht immer besonders darauf hingewiesen.

Zum Schluß wäre noch die Frage zu beantworten, warum wir zu den vielen schon vorhandenen Beobachtungsbogen[5]) einen neuen hinzufügen.

---

[1]) M. Muchow, „Der Beobachtungsbogen". Beiheft 18 der Zeitschr. f. angew. Psych. S. 48. Leipzig 1919. M. Muchow und W. Höper, „Beobachtungsbogen und Schülerauslese". Zeitschr. f. päd. Psych. Bd. 20. Leipzig 1919.

[2]) Siehe dazu M. Muchow, a. a. O. S. 46.

[3]) Siehe dazu F. Weigl, a. a. O. S. 101ff. „Die Materialbeschaffung für Ausfüllung des Bogens".

[4]) Einen psychologischen Personalbogen, der im Gegensatz zu unserem Bogen und den andern erwähnten nur experimentelle Feststellungen berücksichtigt, hat N. Braunshausen entworfen. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 15. S. 1ff. Leipzig 1919. Auch gesondert erschienen als Nr. 7 der „Schriften zur Psychologie der Berufseignung". Leipzig, Barth 1919. Ferner M. Lobsien, „Exp. prakt. Schülerkunde". Leipzig 1916.

[5]) E. Hylla, „Entwurf eines Fragebogens für berufspsychologische Beobachtungen in der Schule". Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 12. S. 372—385. Leipzig 1917.

M. Muchow, a. a. O. S. 147.

A. Mann, „Psychographischer Fragebogen für die Breslauer Mittelschulsonderklassen. Schlesische Schulzeitung Nr. 51. Jahrgang 1917.

H. Rebhuhn, „Entwurf eines psychographischen Beobachtungsbogens für begabte Volksschüler". Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 13. S. 416ff. Leipzig 1918.

F. Weigl, a. a. O. S. 75—124.

J. Lichtenstein, „Fragebogen zu psych. Ermittlungen im Kindergarten". Zeitschr. f. päd. Psych. Bd. 20. S. 315ff. Leipzig 1919. — Fragebogen zur Beobachtung und Beurteilung von Schulneulingen. Herausgegeben vom Leipziger Lehrerverein. Zeitschr. f. päd. Psych. Bd. 21. S. 141ff. 1920.

Die Antwort liegt klar auf der Hand. Wir wollten versuchen, ob nicht eine Verbesserung möglich wäre. Vor allem schien uns die Gefühls- und Willensseite gegenüber dem Verstande und, was zu ihm in näherer Beziehung steht, bei den früheren Beobachtungsbogen ein wenig vernachlässigt. In dieser Hinsicht dürfte der Frankfurter Beobachtungsbogen nach unserer Meinung einen Fortschritt bedeuten.[1]) Auch hoffen wir, daß er zur Beobachtung solcher seelischer Erscheinungen führen wird, die zur Beurteilung des Kindes ohne Rücksicht auf die Begabtenauslese wertvoll sind und als Unterlagen für die erziehliche und unterrichtliche Behandlung, sowie für die Berufsberatung gute Dienste leisten können. Ob er sich in der Praxis bewähren wird, mag die Zukunft entscheiden!

I. Die seelische Verfassung des Kindes.

a) Vorgeschichte:

Die seelische Eigenart ist oft wie die körperliche nur aus der Vorgeschichte des Kindes oder seiner Familie zu verstehen. Beobachtungen darüber kann man nicht anstellen. Wohl aber erfährt man im Gespräch mit den Eltern[2]) die eine oder andere Tatsache, die von Wichtigkeit ist. Feststellungen der Schulpflegerin können unter Umständen sehr wertvoll sein. Wir denken an Angaben wie:

1. Vererbungsverhältnisse.

Stammt das Kind aus einer Gelehrten- oder Künstlerfamilie? (Zuverlässige Angaben über die Vorfahren sind sehr erwünscht.)

Zeigten sich Spuren besonderer Veranlagung im vorschulpflichtigen Alter (Zeichnen, Modellieren, Singen, Phantasie, Denken, Rechnen)?

Stammt das Kind aus einer Trinkerfamilie?

Kommt in der Familie Epilepsie, Geistes- und Gemütskrankheit vor?

Sind in der Familie Fälle von Taubstummheit oder anderen Sprechgebrechen vorgekommen?

Sind Schädigungen bei der Geburt von dauerndem Einfluß auf das Kind geblieben?

Besteht Linkshändigkeit?

Ist das Kind ausdauernd beim Spiel und der Arbeit? Oder schnell ermüdend und ablenkbar?

Ist das Kind ängstlich, schüchtern, furchtsam, jähzornig oder unerschrocken, mutig, folgsam?

A. Crzellitzer, Zur Methodik der Untersuchung auf Vererbung geistiger Eigenschaften. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 3. Leipzig 1909.

W. Peters, Wege und Ziele der psych. Vererbungsforschung. Zeitschr. f. päd. Psych. Bd. 12. 1913.

2. Entwicklungsverhältnisse.

Lernte das Kind früh oder spät sprechen? Ist genaue Zeitangabe möglich?

War seine geistige Entwicklung durch schwere Krankheit gehemmt? Durch welche?

[1]) Eine kurze Besprechung der vorhandenen Beobachtungsbogen findet sich bei M. Muchow, „Der Beobachtungsbogen". A. a. O. S. 30 und 31. Ferner bei Braunshausen, a. a. O. S. 2 und 3.

[2]) Elternsprechstunden!

Entwickelte sich das Kind frühzeitig und schnell (vielleicht durch den Einfluß erwachsener Verwandter oder älterer Geschwister)? Frühreif, altklug?
Wird dadurch eine Begabung vorgetäuscht?
Ist die Entwicklung langsam, aber gut?

E. Meumann, a. a. O. Bd. 1. (3. Vorlesung.)

3. Erziehungsgeschichte.

Wurde es von den leiblichen Eltern erzogen? Oder von Verwandten? (Angabe des Verwandtschaftsverhältnisses)! Oder von fremden Pflegeeltern?
Verlebte es die Jahre vor seiner Einschulung auf dem Land oder in der Stadt? (Nähere Angaben erwünscht)!
War es in einem Kindergarten? Warum? Wie lange?
Hatte es viel Umgang mit Erwachsenen?
Wer waren seine Gespielen?
Was war seine Hauptbeschäftigung? Sein Lieblingsspiel?
War das Kind schwer oder leicht erziehbar?
Ließ es sich schwer oder leicht beeinflussen?
Ist es eigensinnig und starrköpfig?
Ist es vernünftigem Zureden zugänglich?
Wie benahm es sich gegen jüngere Kinder und Tiere?
Wie behandelte es sein Spielzeug?
Ist es ordnungsliebend oder unordentlich?

C. und W. Stern, Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes. Bd. 1 und 2. Leipzig 1907 und 1909.

4. Schicksalsschläge.

Tod der Eltern oder Geschwister? Welche Wirkung auf das Kind?
Verlust oder Lähmung von Gliedern? Seelische Wirkung?
Waren erschütternde Erlebnisse (Feuersbrunst, schwere Gewitter u. dgl.) von nachhaltigem Einfluß auf das Kind?

b) Beobachtungen über sein intellektuelles Leben.

Die differentielle Psychologie hat besonders das intellektuelle Leben in eine große Zahl von Sondergebieten und Einzelerscheinungen zergliedert und in der Fragestellung eine außerordentliche Reichhaltigkeit erreicht. Wenn wir der naheliegenden Versuchung, auf möglichst viele Einzelheiten einzugehen, widerstanden und uns auf einige leicht feststellbare Hauptmerkmale der geistigen Eigenart beschränkten, so leitete uns dabei der Gedanke, daß wir in erster Linie einen Beobachtungsbogen zur Unterstützung der Erziehungs- und Unterrichtspraxis, nicht aber ein Hilfsmittel für die Forschung vorlegen wollten. Wer sich mit der Begabungsforschung beschäftigt und vielleicht selbst Einzeluntersuchungen mit Hilfe dieser oder jener Testserie vorgenommen hat, kann ja immerhin weitere Beobachtungsergebnisse und Zahlenwerte eintragen. Die Schulstube soll kein psychologisches Laboratorium werden.

Stern, Differentielle Psychologie.
Stern, Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung. Leipzig 1920. (Erscheinen bevorstehend.)
Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Leipzig 1911—1914.
Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena 1918.
Lipmann, Grundriß der Psychologie für Pädagogen. Leipzig 1909. Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung. I—III. Beihefte 18—20 der Zeitschr. f. angewandte Psych. Leipzig.

Sinnestätigkeit.

Jeder auf die Anschauung gestützte und durch das Wort getragene Unterricht wendet sich zunächst an die Sinnestätigkeit der Kinder; irgendwelche Mängel oder Vorzüge müssen den Unterrichtserfolg unmittelbar beeinflussen. Da die Sinnestätigkeit stets mit geistigen Erlebnissen und Vorgängen höherer Stufe (Fühlen, Denken) verbunden ist, entstehen eigenartige Anschauungs- und Auffassungstypen, die wiederum ein besonderes Verhalten bei der Unterrichtsarbeit zur Folge haben.

Zu beobachten wäre also nicht nur der Grad der Sinnesschärfe, sondern auch das Verhalten des Schülers in den einzelnen Sondergebieten des Sinneslebens: Farbensinn, Formensinn, Raumsinn (Entfernungsschätzen, Zeitsinn, Intervallauffassung, Sinn für Rhythmus u. dergl.). Kennt das Kind die Farben? Wie kann es Strecken, Gewichte, Zeiten abschätzen? Neigt es zu Sinnestäuschungen? Ist sein Wahrnehmen sachlich oder phantastisch? Wie ist die Beobachtungsfähigkeit entwickelt? (Das Kind beobachtet sorgfältig, genau, rasch, unzuverlässig, unsicher, wenig.)

Gelegenheit zum Beobachten der Sinnestätigkeit und der Wahrnehmungsvorgänge geben der Anschauungsunterricht, besonders wenn er im Sinne der Arbeitsschulbestrebungen ausgestaltet wird (Reichtum und Genauigkeit der Anschauungen, Beobachtungsweise, Farben- und Formensinn u. dergl.), der grundlegende Schreib- und Leseunterricht (Auffassung der Schriftformen), der Zeichenunterricht, der heimatkundliche Unterricht (Beobachtungsaufgaben), der Raumlehreunterricht (Formensinn, Größenschätzungen), der Gesangsunterricht und der naturkundliche Unterricht (Verhalten bei Versuchen). Auch die freien Aufsätze der Kinder geben häufig ein Bild von der eigenartigen Beobachtungs- und Auffassungsweise der Kinder und lassen verschiedene Anschauungstypen (Binet: beschreibend, beobachtend, gefühlsmäßig, kritisch bei Bilderbetrachtungen) erkennen.

Mach, Beiträge zur Analyse der Sinnesempfindungen. Jena 1900.

Schmidt, Die Sinneswahrnehmungen des Kindes. Langensalza 1910.

Böhm, Untersuchungen über die Farbenkenntnis der Schulanfänger. Z. f. a. Ps. IV. 650.

Cohn, Die Sehleistungen von 50000 Breslauer Schulkindern. Breslau 1899.

Giering, Das Augenmaß bei Schulkindern. Z. f. Ps. Bd. 39. Z. f. p. Ps. IV. 250.

Schäfer, Farbenbeobachtungen bei Kindern. (Kongreß für Kinderforschung. Langensalza 1907.)

Katz, Die Erscheinungsweisen der Farben und ihre Beeinflussung durch die individuelle Erfahrung. Z. f. Ps. Ergänzungsband 7. 1911.

Schüßler, Das unmusikalische Kind. Z. f. a. Ps. XI. 136.

Petkoff, Über die Auffassung und Wiedergabe geometrischer Formen bei normalen und anormalen Menschen. Hamburg 1914.

Schröbler, Die Entwicklung der Auffassungskategorien beim Schulkinde. Arch. f. Ps. 30. 1914.)

Schrenk, Über das Verständnis für bildliche Darstellung bei Schulkindern. Wiss. Beitrag zur Päd. u. Ps. 5. H. 1914.

Die Aufmerksamkeit.

Wir sind gewohnt, für Fleiß und Aufmerksamkeit eine Gesamtnote zu geben, die häufig nur die allgemeine Begabungshöhe und durchschnittliche Leistungsfähigkeit, nicht aber immer das wirkliche Maß der aufgewandten Aufmerksamkeitsenergie beurteilt, auch oft die äußeren Ursachen der Schwankungen im Fleiß und in der Aufmerksamkeit nicht ausreichend berücksichtigt. Diese zusammenfassende Note kann den Blick dafür verdunkeln, daß

unter den Erscheinungen der Aufmerksamkeit starke Unterschiede in inhaltlicher Hinsicht und nach ihrem Stärkegrad auftreten, welche die Gesamteinstellung der Schüler und ihre Schulleistungen in nachhaltiger Weise beeinflussen. Große Ablenkbarkeit stört auch den guten Rechner beim lebhaften Kopfrechnen und verursacht, daß im freien Aufsatz mehr Fehler als im Diktat gemacht werden; der Umfang der Aufmerksamkeit prägt sich deutlich in der Zahlauffassung im grundlegenden Rechenunterricht aus; die schweifende Aufmerksamkeit bewirkt eine freiere Form der sprachlichen Wiedergabe als die fixierende; die Art der Anpassung der Aufmerksamkeit an eine neue Aufgabe kann zu ganz verschiedenen Leistungen führen, und die Stärke der Sinnlichkeit und Beweglichkeit der Aufmerksamkeit verursacht wieder, daß in den Stunden, die diesen Eigenschaften der Aufmerksamkeit entsprechen, günstigere Unterrichtsergebnisse erzielt werden.

Wir fragen deshalb nach der Konzentrationsfähigkeit des Schülers (Wieweit ist das Kind zur willkürlichen Aufmerksamkeit fähig? Merkt es nur bei ihm interessanten Stoffen und Übungen oder immer auf? Bedarf es zur Erreichung dieses Aufmerksamkeitszustandes einer einzigen oder häufiger Anregungen? Neigt das Kind zur Unaufmerksamkeit? In welchen Fächern? Ausnahmen? Liegt die Ursache zur Zerstreutheit im Verharren bestimmter Gedanken und Erlebnisse?), dem Aufmerksamkeitsumfang (groß oder klein, groß bei starker Konzentration, groß bei geringer Konzentration usf.), der Ablenkbarkeit (leicht oder schwer? Ausnahmen?), den Aufmerksamkeitstypen (schweifender oder fluktuierender Typ, der das Ganze überschaut, aber Einzelheiten übersieht; beobachtender oder fixierender Typ, der von den Teilen zur Erfassung des Ganzen schreitet) und der Anpassungsfähigkeit der Aufmerksamkeit (rasch, sicher, langsam, unsicher, schwer).

Die Konzentrationsfähigkeit der Aufmerksamkeit kann bei allen Schullagen, sei es im Unterricht, beim Spiel, bei Aufführungen u. dergl. beobachtet werden. Ein großer Aufmerksamkeitsumfang erleichtert das Merken längerer Sätze und zusammengesetzter Aufgaben und Aufträge. Der Gegensatz der fluktuierenden und fixierenden Aufmerksamkeit tritt zwar selten in besonderer Deutlichkeit und Reinheit auf, immerhin aber nähert sich die Merkweise mancher Kinder diesen Typen. Der eine Schüler neigt zum überschauenden Ergreifen des Leseinhaltes, ohne sämtliche Einzelzüge zu behalten; er erzählt leichter mit eigenen Worten als in Anlehnung an den Wortlaut des Lesestoffs, während der andersgeartete Schüler aufs Einzelne achtet und am Text der Vorlage klebt. Die Aufgabe, zusammenfassend und mit eigenen Worten wiederzugeben, fällt ihm schwer. Zu beobachten sind diese Gegensätze beim Erzählen, Bildbeschreiben und im Aufsatzunterricht. Die Ablenkbarkeit der Aufmerksamkeit läßt sich beim Kopfrechnen, Schönschreiben und Rechtschreiben (Ablenkung durch den Inhalt, durch Störungen u. dergl.) deutlich nachweisen; die Einstellung der Aufmerksamkeit ist bei neuartigen Aufgaben (unerwarteten und in der Form fremdartigen Probearbeiten, neue Ämter, Lehrer, Einrichtungen) zu beobachten.

Dürr, Die Lehre von der Aufmerksamkeit.

Mann, Zur Psychologie und Psychographie der Aufmerksamkeit. Z. f. a. Ps. IX. 391—479.

Ribot, Psychologie de l'attention. 9. Aufl. 1906.

Freemann, Untersuchungen über den Aufmerksamkeitsumfang und die Zahlauffassung bei Kindern und Erwachsenen.

Grünewald, Die Zerstreutheit. Kinderfehler. VII. 1909.

Gedächtnis.

Es ist für die Beurteilung des Kindes und für die spätere Schulwahl wichtig, zu wissen, welcher Anteil an den Schulleistungen auf Gedächtnisleistungen und welcher auf die Auffassungsfähigkeit zurückzuführen ist. Zu beobachten wäre der Grad des unmittelbaren und dauernden Behaltens (wie werden die gelegentlichen Angaben behandelt, die nicht im Lehrbuch stehen?), etwaige auffallende Unterschiede in verschiedenen Unterrichtsfächern, etwa vorhandene stark entwickelte oder auffallend mangelhafte Sondergedächtnisse (für Geschichtszahlen, grammatische Regeln, Vokabeln, Pflanzen, erdkundliche Namen, Gliederungen, abstrakte Bezeichnungen, Melodien u. dergl.) und dann noch die Art des Lernens und Auswendiglernens (leicht, schwer, sehr schwer, leicht und rasch vergessen u. dergl.).

Gelegenheit zur Prüfung der Gedächtnisleistungen gibt die gesamte Schularbeit. Die Beurteilung des Auswendiglernens beim Einmaleins, beim Einprägen von Gedichten u. dergl., der Erinnerungstreue bei Fragen nach früheren gemeinsamen Erlebnissen, Aufsätzen über Schülerwanderungen u. dergl., des unmittelbaren Behaltens in allen Fächern des mündlichen Unterrichts (Kopfrechnen, Diktatschreiben, etwaiger Spezialgedächtnisse im Gesang-, Zeichen-, Rechenunterricht u. dergl. m.). Es empfiehlt sich, die Eltern zu befragen, wie das Kind zu Hause lernt. Es treten hier die stärksten Unterschiede hervor; es gibt Kinder, die stundenlang an einigen Liederstrophen lernen, die der Durchschnitt der Klasse in 20 Minuten sicher eingeprägt hat, und trotzdem gelten sie als Faulpelze, wenn sie am anderen Tage doch versagen. Man vergesse auch nicht bei der Beurteilung der häuslichen Gedächtnisleistungen die günstigen und hemmenden äußeren Umstände mit zu berücksichtigen. (S. Umwelt.)

Lobsien, Das Gedächtnis. Leipzig-Osterwiek. 1913.
Meumann, Ökonomie und Technik des Lernens. Leipzig 1908.
Offner, Das Gedächtnis. Berlin 1911.
Schoeneberger, Psychologie und Pädagogik des Gedächtnisses. Leipzig 1911.
Cl. und W. Stern, Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit. Leipzig 1920. 2. Aufl.
Hartmann, Analyse des kindlichen Gedankenkreises. Leipzig und Frankfurt a. M. 1910. 5. Aufl.
Ziehen, Das Gedächtnis. Berlin 1908.

Vorstellungs- und Arbeitstypus.

Es entspricht einer vernünftigen Ökonomie des Lernens, wenn die Schule der eigenartigen Arbeitsweise der Kinder entgegenkommt, soweit es beim Massenunterricht möglich ist. Namentlich die schwächeren Schüler erfahren dadurch eine wesentliche Förderung. Sobald sie die ihrem Vorstellungs- und Arbeitstyp entsprechende Lernmethode ausgebildet haben, was nicht selten erst mit Hilfe des Lehrers geschehen muß, kommen sie über manche Hindernisse hinweg, die ihnen vorher unüberwindlich schienen.

Wenn auch die genaue Feststellung, ob das Vorstellen des Kindes sich mehr aus Elementen von Gesichtseindrücken, Klangnachwirkungen oder Bewegungsempfindungen zusammensetzt, erst auf dem Wege des Experimentes möglich ist, so lassen sich doch einseitige Typen schon an ihrem eigenartigen Verhalten beim Lernen erkennen. Visuell veranlagte Kinder können die Landkarte, die geometrische Zeichnung, das Wortbild innerlich sehen, wäh-

rend Kinder, bei denen das visuelle Vorstellen verkümmert ist, hier oft vor unlösbaren Aufgaben stehen. Ein visuelles Kind findet das Ergebnis der Aufgabe 6 $\times$ 40 vielleicht so, daß es an 24 eine 0 anhängt und die neue Zahl innerlich abliest, während der Akustiker möglicherweise durch den Klang der Zahl 24 an 420 erinnert wird und erst durch Schreibbewegungen zum richtigen Ergebnis gelangt. Beim Diktat machen die verschiedenen Typen bezeichnende Fehler — beim Akustiker kommen entstellte Wortbilder vor, während der Visuelle weniger an die Klangunterschiede denkt —, beim Auswendiglernen versucht der Visuelle sich das Gedicht so einzuprägen, daß er es innerlich ablesen kann (stilles Lernen, oft mit geschlossenen Augen), während der Akustiker laut lernen muß. Im Arbeitsunterricht fallen manche Kinder auf, deren zeichnerische und plastische Darstellung außerordentlich gewinnen, wenn sie den Gegenstand des Darstellens mit den Händen „begriffen" haben.

Die verschiedenartige Arbeitsweise wurde bereits unter Aufmerksamkeit und Gedächtnis angedeutet. Das Arbeitstempo der Kinder kann beim schriftlichen Rechnen, Schönschreiben u. dergl. beobachtet werden. Man beachte dabei, ob die Langsamkeit eine Folge der Schwerfälligkeit oder besonderer Sorgfalt oder anderer Ursachen ist.

Pfeiffer, Über Vorstellungstypen. Leipzig 1906.
Meumann, Die Methoden zur Feststellung der Vorstellungstypen. Z. f. exp. Päd. IV.
Eckhardt, Visuelle Erinnerungsbilder beim Rechnen. Z. v. P. V.
Außerdem die vorhergenannten Schriften über das Gedächtnis.
Baerwald, Zur Psychologie der Vorstellungstypen. Leipzig 1916.
Weigl, Wie ich die Vorstellungstypen meiner Schulanfänger feststellte und wie ich dieselben im Unterricht berücksichtigte. Z. f. christl. Erz. VIII. 319—325.
Lobsien, Über den Vorstellungstypus der Schulkinder. Langensalza 1911.
Pfeiffer, Exp. Untersuchungen über qualitative Arbeitstypen. Leipzig 1908.

Die Phantasie.

Die Eigenart der Phantasie — ob lebendig oder stumpf, produktiv oder reproduktiv, mit Bildern oder Zeichen arbeitend, ob technisch-konstruktiv oder künstlerisch schauend — ist eine der wesentlichsten seelischen Voraussetzungen, die bei der Berufswahl zu beobachten sind. Wenn die Schule auf diesem Gebiete einwandfreie Beobachtungen sammelt, kann sie den Eltern bei der Berufsberatung manchen wichtigen Fingerzeig geben. Einige Fragen mögen die Richtung dieser Beobachtungsarbeit andeuten: Ersinnt der Schüler leicht Erzählungen, Märchen u. dergl. (freier Aufsatz), Ornamente, Bilder (Zeichnen, Modellieren), Spiele? Bringt er eigenartige und selbständige Erklärungsversuche, Beispiele, Anwendungen? Kann er sich leicht zu einem Rechenfall neue Aufgaben ausdenken? Zeigen seine freien Aufsätze eigenartige Themenwahl und Themenbearbeitung? Liegen eigene Versuche zum Dichten vor? Ist sein Anschauen und Wiedererzählen objektiv oder phantastisch? Gelingt es ihm, während des Unterrichts neue Fragen aufzurollen und neue Möglichkeiten auszuspinnen? Ist er imstande, ein lebensvolles Situationsbild auszumalen? Kommt krankhaft gesteigerte Phantasie vor?

Gelegenheiten zu Beobachtungen sind damit schon angedeutet. Die häusliche Lektüre, der Geschichts-, Religions- und Erdkundeunterricht seien ferner als Gelegenheiten genannt, um zu prüfen, wieweit das Kind sich in frühere Zeiten und fremde Gegenden versetzen kann.

Die kinderpsychologischen Schriften von Meumann, Sully, Binet, Compayré, Groos. Ferner:
Ribot, Die Schöpferkraft der Phantasie. Deutsche Ausgabe 1902.
Lobsien, Über die Phantasie des Schulkindes. Päd. Mag. 393.
Charlotte Bühler, Das Märchen und die Phantasie des Kindes. Beihefte zur Zeitschr. f. angew. Psych. Heft 16.
Karl Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena 1918.
Valentiner, Die Phantasie im freien Aufsatz der Kinder und Jugendl. Beiheft 13 d. Zeitschr. f. angew. Psych. 1916.
A. Fischer, Methoden z. exp. Untersuchung der elementaren Phantasieprozesse. Zeitschr. f. päd. Psych. Bd. 12. Leipzig 1911.
W. Stern, Psych. der frühen Kindheit. Abschnitt VI. Phantasie und Spiel.

Das Denken.

Jeder die Selbsttätigkeit anregende Unterricht gibt Gelegenheit zur Prüfung der Denktätigkeit des Kindes. Faßt es neue Stoffe leicht oder schwer auf? Stellt es verständige Fragen? Bringt es eigene Gedanken? Versteht es zu verallgemeinern? Kann es allgemeine Regeln anwenden? Sind seine Vergleiche treffend und vollständig? Erfaßt es die Hauptsachen? Nimmt es Falsches und Unmögliches kritiklos hin? Im Deutschunterricht: Erkennt es die Gliederung eines Lesestückes? Kann es selbständig den Leseinhalt erarbeiten und die Schwierigkeiten aus dem Inhalte ohne Hilfe erklären? Liest es mit Betonung, die Verständnis verrät? Zeigen seine Aufsätze einen klaren Aufbau und eine selbständige Gedankenführung? Bereitet ihm das Aufsuchen der Satzteile Schwierigkeiten? Kann es leicht Rätsel lösen? Welche Schwierigkeiten bereiten ihm abstrakte Redewendungen, Bilder u. dergl.? Im Rechenunterricht: Wie löst es angewandte Aufgaben? Wie algebraische Aufgaben? Wie weit kann es das Ergebnis abschätzen? Findet es selbständig Rechenfehler? Kann es nach gegebenem Muster Aufgaben stellen? Fällt es ihm schwer, Voraussetzung und Behauptung bei einer Beweisführung auseinanderzuhalten? Verrät es Originalität oder Schablone beim Rechnen? Naturkunde: Wie fallen die Vergleiche aus? Kann das Kind systematisieren?

Weigl, Experimentell-pädagogische Erforschung der Begabungsdifferenzen. Päd. Zentr., H. 6. Donauwörth 1914.
Habrich, Die Entwicklung der Abstraktionsfähigkeiten der Schülerinnen. Zeitschr. f. angew. Psych. IX. 3. H.
Koch, Die Abstraktionsfähigkeit von Volksschulkindern. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 7. Leipzig 1913.
Lazar und Peters, Rechenbegabung und Recheneffekt bei abnormen Kindern. Fortschr. d. Ps. III. 167 u. f.
Schüßler, Ist die Behauptung Meumanns richtig, die Kinder können vor dem 12. Jahre nicht logisch schließen? Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 11, 13 und 15.
Schüßler, Die Entwicklung des schlußfolgernden Denkens bei Kindern und Jugendlichen. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 17.
Ferner die oben erwähnten Schriften Meumanns und Sterns.
Meumann, Intelligenz und Wille. Leipzig 1913.
Anegrat, Das Denken des Kindes und seine Pflege. Leipzig 1907.
Ziehen, Die Prinzipien und Methoden der Intelligenzprüfung. Berlin 1909.
Lasurski, Über das Studium der Individualität. Leipzig 1912.

Die Sprache.

Bei der inneren Beziehung von Sprechen und Denken ist es wertvoll, auffallende Erscheinungen des sprachlichen Ausdrucks, falls sie nicht nur vorübergehend auftreten, in den Aufzeichnungen festzuhalten. In Frage kommen nicht nur Sprachstörungen, wie Poltern, Stammeln und Stottern, sondern auch

charakteristische Ausdruckserscheinungen aus der Breite des normalen Sprachlebens: Fluß, Gewandtheit, Bildhaftigkeit, Verworrenheit, Ängstlichkeit, Schwerfälligkeit, Wortreichtum oder -armut, Geschwätzigkeit, etwaige starke Unterschiede in der schriftlichen und mündlichen Darstellung, Betonung bei Deklamationen u. a. m. Um einen Überblick über die Entwicklungshöhe der verschiedenen Seiten des Sprachlebens der Schüler zu bekommen und um überhaupt die in einer großen Klasse recht schwere Aufgabe erfüllen zu können, neben und bei der Unterrichtsarbeit auf die seelischen Unterschiede der Kinder ausreichend zu achten, empfiehlt es sich, die Leistungstafel, in die man im Laufe des Halbjahres die Zensuren einträgt, mit einer Anzahl Unterabteilungen zu versehen, für Deutsch also nicht nur „Deutsch-mündlich“, „Deutsch-schriftlich“, sondern etwa: 1. Gewandtheit im mündlichen Ausdruck, 2. Reinheit des Ausdrucks, 3. schriftlicher Ausdruck, 4. Leseverständnis (und Belesenheit), 5. Gedichtvortrag, 6. Sprachlehre, 7. Rechtschreiben.

Ament, Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig 1912.
Cl. und W. Stern, Die Kindersprache. Leipzig 1920. 2. Aufl.
Cl. und W. Stern, Anleitung zur Beobachtung der Sprachentwicklung bei normalen, vollsinnigen Kindern. Zeitschr. f. angew. Psych. II, 313.
Fröschel, Lehrbuch der Sprachheilkunde. Leipzig und Wien 1913.
Gutzmann, Sprachheilkunde. Berlin 1912.
Gaßmann-Schmidt, Der sprachliche Auffassungsumfang des Schulkindes. Leipzig 1913.
Schwender, Die wichtigsten Ergebnisse der experimentellen Untersuchungen über das Lesen. Zeitschr. f. angew. Psych. IX, 169.
Steyer-Christoph, Aufsatzunterricht und Kindersprache. Leipzig 1911.
W. Stern, Psych.-statist. Untersuchungen an Aufsätzen. III. Kongr. f. Jugendkunde. Ausstellung 1913.
Pohlmann, Beitrag zur Psychologie des Schulkindes. Leipzig 1909.
Lipmann, Entwicklung der grammatisch-logischen Funktionen. Zeitschr. f. angew. Psych. H. 5/6 S. 347 u. f.
Minkus-Stern, Die Bindewortergänzung. Hamburger Arbeiten zur Begabungsforsch. II.
Eckhardt, Der Deutschunterricht auf der Unterstufe. I. Theoretische Grundlegung. Langensalza 1919.
Cohn und Dieffenbacher, Untersuchungen über Geschlechts-, Alters- und Begabungsunterschiede bei Schülern. Leipzig 1911.

Motorische Geschicklichkeit.

Unser seitheriger Unterricht vernachlässigte neben der bevorzugten Schulung der sprachlich-logischen Begabung die Pflege und Beobachtung der darstellenden Kräfte und der Bewegungsgeschicklichkeit. Zeichnen, Schreiben, Turnen und Spiel waren die einzigen Gelegenheiten, auch diese Seite des geistigen Lebens zu ihrem Rechte kommen zu lassen. Mit der Durchführung des Arbeitsschulgedankens wird die Pflege der wissenschaftlichen und der praktischen Begabung eine gleichmäßigere Verteilung erfahren, und die Gelegenheiten zur Beurteilung der motorischen Gewandtheit werden sich häufen. Es sei an die Werktätigkeit im Anfangsunterricht, die Gartenarbeit, die praktischen Schülerübungen im physikalisch-chemischen Unterricht, die Anfertigung von Modellen und Apparaten, die Übungen am Sandkasten in der Erdkunde, an die Lauf- und Kampfspiele (Schlagball: Schnelligkeit der Reaktion!) und dergleichen erinnert. Man unterschätze diese Beobachtungsarbeit nicht, damit man Tatsachen zur Hand hat, um den Eltern von einer falschen Schulbahn oder der Wahl eines ungeeigneten Berufs für ihr Kind abraten zu können. Oft werden Kinder mit ausgezeichneter praktisch-technischer Begabung in

eine Schulbahn oder einen Beruf mit hohen Anforderungen an das theoretische Wissen gedrängt, denen sie nicht genügen können.

Schüßler, Turnerische Veranlagung und intellektuelle Begabung. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 10. Leipzig 1915.

Interesserichtung.

Die Erscheinung des Interesses führt uns mehr in das Gebiet des Gefühls- und Willenslebens. Wenn die Anforderungen des Schulunterrichtes mit den natürlichen Interesserichtungen in Einklang gebracht werden können, oder wenn es glückt, die außerhalb der Schule die Seele erfüllenden Interessen in den Dienst der Schule zu stellen, so ist das für die Entwicklung der werdenden Persönlichkeit zweifellos ein Gewinn. Schon aus diesem Grunde ist es wertvoll, einen Einblick in die jeweiligen Interessen des Schülers zu bekommen. Was lesen sie? Spielen sie am liebsten? Welche Fächer werden als die beliebtesten angesehen? Welche Ideale sind vorhanden? Sind schädigende Interessen vorhanden (Lesewut, Schundliteratur)? Haben sich Sammeltrieb, Gestaltungstrieb, Kunsttrieb, Wandertrieb in auffallender Weise zu Interessen entwickelt? Zeigt sich ein Überwiegen des Darstellungstriebes über den Wissenstrieb oder umgekehrt?

Gelegenheit zur Ermittlung der vorhandenen Interesserichtungen geben Rücksprachen mit den Eltern, freie Aufsätze und Zeichnungen, die Privatlektüre, die Schülerfrage (Fragekasten!) und gelegentliche Äußerungen während des Unterrichtes.

Nagy, Psychologie des kindlichen Interesses. Leipzig 1912.

Penzig, Ernste Antworten auf Kinderfragen.

Brandell, Das Interesse der Schulkinder an den Unterrichtsfächern. Leipzig 1915.

W. Stern, Über Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer. Zeitschr. f. päd. Psych. Bd. 7. 1905.

E. Seekel, Über die Beziehung zwischen der Beliebtheit und der Schwierigkeit der Schulfächer. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 9. Leipzig 1915.

Außerdem: Meumann, Groos, Kirkpatrik, Baldwin, Sully u. a. kinderpsychologische Schriften.

Sonderbegabungen.

Die Beobachtung der kindlichen Interesserichtung führt meist zur Ermittlung von Sonderbegabungen. Auch ein im übrigen schwacher Schüler kommt zu Selbstvertrauen und damit zu Arbeitsfreudigkeit, wenn er wenigstens in einem Sondergebiet zu erhöhten Leistungen geführt wird. Die Feststellung und Pflege von Sonderbegabungen ist deshalb von erziehlichem Werte, ganz abgesehen davon, daß das spätere Berufsleben sich oft in der Hauptsache auf diese Spezialbegabung stützt. Sonderbegabungen können in dem Gebiet der sprachlichen, mathematischen, naturkundlichen Wissensfächer liegen, sie können sich auf die eine oder andere Fertigkeit oder auf künstlerische Anlagen (Musik, Zeichnen, geschmackvolle Handarbeiten) erstrecken, sie können sich im Umgang mit anderen Menschen äußern. Zu erkennen sind die Spezialbegabungen nicht schwer, wenn der Unterricht die Selbsttätigkeit der Schüler pflegt und ihrem freien Gestalten Raum läßt.

Kerschensteiner, Entwicklung der zeichn. Begabung.

Wischer, Prüfung d. zeichn. Begabung. Zeitschr. f. päd. Psych. Bd. 20.

H. Rupp, Über die Prüfung musikalischer Fähigkeiten. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 9. Leipzig 1915.

c) Beobachtungen über Gemüts- und Willensleben.

Auf diesem Gebiete liegt unseres Erachtens der Schwerpunkt des Beobachtungsbogens, weil hier das Experiment nicht genügend Klarheit schaffen kann[1]). Doppelt groß ist deshalb die Verantwortlichkeit des Lehrers, der Einträge macht. Seine Gewissenhaftigkeit, die wissenschaftliche sowohl wie die moralische, muß sich hier auf das höchste steigern[2]).

Lipmann, Grundriß der Psychologie für Pädagogen. Leipzig 1909.

1. Stimmungslage.

Die augenblickliche Stimmung und die dauernde Stimmungslage eines Menschen sind von größtem Einfluß auf seine Arbeits- und Leistungsfähigkeit. Wie die gehobene Stimmung vielfach die Arbeit erleichtert und fördert, so lähmt oder unterdrückt sie die niedergeschlagene. Ebenso schädlich ist der häufige sprunghafte Wechsel, die Launenhaftigkeit, die Angefangenes nicht beendigen, Vorsätze nicht ausführen und sich zu ungerechtem Behandeln der Mitmenschen hinreißen läßt.

Wir möchten deshalb von einem Kinde wissen:

Wie ist seine gewöhnliche dauernde Stimmungslage? Ist es heiter, ernst, launenhaft und reizbar? Welche Ursachen liegen dieser Stimmung zugrunde? (Erbliche Anlage, Krankheit, häusliche Verhältnisse oder schlechte Erziehung?) Wird seine Arbeitsfähigkeit dadurch gehemmt oder gefördert? Zeigt sich ein gewisser Einfluß der Witterung (trübes Wetter, Gewitterschwüle usw.) auf Stimmung und Arbeitsfähigkeit? Lassen sich Jahresschwankungen feststellen?

Die Einzelbeobachtungen des Lehrers müssen zu einem dauernden, wohlbegründeten Gesamteindruck verschmolzen sein, ehe er seine Einträge macht. Vorsicht ist um so mehr am Platze, als die Stimmungslage bei Kindern nicht die großen Unterschiede der Erwachsenen zeigt. Gelegenheiten zum Beobachten bieten sich häufig bei Spiel und Unterricht.

Rehmke, Zur Lehre vom Gemüt. 1911. S. 71ff.
W. Wundt, Grundzüge d. phys. Psych. Bd. 3. S. 210ff. Leipzig 1903.
Hellwig, Die Temperamente bei Kindern. Paderborn. 12. Aufl.
N. Ach, Willensakt und Temperament. Leipzig 1910.
Lehmann und Pedersen, Das Wetter und unsere Arbeit. Sammlung von Abhandlungen z. psych. Päd. aus d. Arch. f. d. ges. Psych. Bd. 2. Leipzig.

2. Affekte.

Starke Affekte verändern nicht nur den Vorstellungsverlauf, sondern sie führen häufig zu außergewöhnlichen Handlungen. Zur Beurteilung des Wertes einer Persönlichkeit ist die Kenntnis seiner Affektanlage wichtig.

Hat das Kind eine Anlage zu Affekten oder nicht?
Ist seine Affektanlage sthenischer (Kraft) oder asthenischer (Schwäche) Natur?
Brechen die Affekte plötzlich herein oder entwickeln sie sich langsam?
Kehren sie nach einer gewissen Zeit wieder?
Ist das Kind einer affektuösen Ansteckung zugänglich?
Wie beeinflussen sie Charakter, Persönlichkeit und Leistung?

[1]) Siehe die Einleitung!
[2]) Siehe dazu Moede, Piorkowski und Wolff. A. a. O. S. 99.

Beobachtungen dieser Art lassen sich machen im alltäglichen Verkehr, beim Spiel, besonders bei Anklagen, Bestrafungen und Belohnungen.

Müller-Freienfels, Individuelle Verschiedenheiten des Affektlebens. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 9. Leipzig 1915.

Th. Ziegler, Das Gefühl. Leipzig 1912.

G. Anton, Über krankhafte moralische Abartung im Kindesalter und über den Heilwert der Affekte. Jur.-psychiatr. Grenzfragen. Bd. 7. Halle 1910.

W. Wundt, Grundzüge d. phys. Psych. Bd. 3. S. 209ff. Leipzig 1903.

Th. Lipps, Das Selbstbewußtsein, Empfindung und Gefühl. Wiesbaden 1901.

3. Wirkung von Lob und Tadel.

Es ist für die richtige Behandlung eines Menschen notwendig zu wissen, wie er sich gegenüber Lob und Tadel verhält. Dem einen gereichen sie zum Segen, dem anderen zum Fluch; der eine läßt sich anspornen, der andere ruht auf den Lorbeeren aus oder wendet sich verärgert ab.

Der Lehrer und Erzieher muß deshalb wissen:

Hat das Kind ein stark oder schwach entwickeltes Selbstgefühl?
Reizt gespendetes Lob zu neuen, noch höheren Anstrengungen und Leistungen?
Bewirkt eine Belobigung ein Nachlassen der Leistung?
Wirkt gerechter Tadel anfeuernd oder verärgernd und hemmend auf das Kind?
Wird eine etwa vorhandene Anlage zu Selbstüberhebung und Einbildung durch Lob gestärkt?
Ist stark (vielleicht krankhaft) entwickelter Ehrgeiz vorhanden? (Selbstmordversuche? Gründe?)
Ist das Ehrgefühl nur schwach entwickelt?
Wird eine etwa vorhandene Neigung zu Kleinmut und Verzagtheit durch Tadel vergrößert?

M. Levy-Suhl, Der Zweck der Strafe in der Auffassung Jugendlicher. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 9. Leipzig 1915.

Fr. W. Förster, Schuld und Sühne. München 1911.

Fr. W. Förster, Strafe und Erziehung. München 1913.

Fr. W. Förster, Schule und Charakter. Zürich 1912.

H. Weimer, Der Weg zum Herzen des Schülers. 1908.

Th. Ziller, Die Regierung der Kinder.

T. Schröter, Die Strafe als Erziehungsmittel.

4. Neigungen und Gewohnheiten.

Neigungen und Gewohnheiten verraten zuweilen einseitige Beanlagungen; sie sind bei der Berufswahl, wenn möglich, zu berücksichtigen.

Wir müssen deshalb festzustellen versuchen:

Bestehen bei einem Kinde ausgesprochene Neigungen?
Welcher Art sind sie?
Worauf sind sie zurückzuführen?
Ist die Neigung dauernd?
Ist ein Wechsel eingetreten?
Wann?
Kann das Kind seinen Neigungen frei und ungehindert nachgehen, oder wird es gehemmt? Von wem und warum?

Haben sich bei dem Kinde gute oder schlechte Gewohnheiten eingestellt? (Höflichkeit, Anstand, Schamhaftigkeit, Bescheidenheit oder ihre Gegenteile?)

War die pädagogische Beeinflussung der schlechten Angewohnheiten von Erfolg? Warum nicht?

Die gewünschten Antworten lassen sich in vielen Fällen nur durch Befragen der Eltern ermitteln.

Fr. R. Croswell, Die Neigungen des Kindes. The pedag. Seminary. Bd. 7. S. 314ff.
Fr. W. Förster, Jugendlehre. Berlin 1911.
Fr. W. Förster, Schule und Charakter. Zürich 1912.

5. Wille und Arbeitsverlauf.

Der Wille ist für den inneren Wert einer Persönlichkeit ebensoviel wert wie der Verstand oder irgendeine besonders stark ausgebildete künstlerische Anlage. Hervorragende Begabung ohne große, dauerhafte Willensenergie wird keine besonderen Leistungen aufweisen können. (Verbummelte Genies!)

Andererseits hat es schon mancher nur normal oder sogar schwach veranlagte Mensch durch zähe Willensenergie zu ansehnlichen Leistungen gebracht.

Für alle Kinder, ganz besonders aber für die, welche auf Kosten der Allgemeinheit gefördert werden sollen, ist wünschenswert zu wissen, welches Maß von Willensenergie sie entwickeln können. In der Einleitung haben wir schon darauf hingewiesen, daß das Experiment hier teilweise versagt und durch Alltagsbeobachtungen ergänzt werden muß[1].

Ähnlich liegen die Verhältnisse bei dem Arbeitsverlauf. Er kann durch das Experiment festgestellt werden. Da das Experiment aber unter künstlichen Bedingungen arbeitet, ist zur Ergänzung ein Bericht über den Arbeitsverlauf unter natürlichen Verhältnissen nötig oder doch wünschenswert.

Wir müssen deshalb festzustellen versuchen:

Ist das Kind ein willensstarker oder ein willensschwacher Mensch?

Neigt es zum Vagabundieren und Schulschwänzen?

Grenzt seine Willensstärke an Starrköpfigkeit oder Eigensinn?

Ist Willensstärke nur da zu verspüren, wo es sich um Vorteile des Kindes handelt?

Ist das Kind auch willensstark und ausdauernd bei unangenehmen Anforderungen?

Hat sich eine früher vorhandene Willensschwäche durch Übungen beseitigen lassen?

Welche Gründe bestimmen vorwiegend sein Handeln?
(Vorteil, Vergnügen, Mitgefühl, Pflichtgefühl, Gehorsam, Kameradschaft, Wißbegierde, Ehrgeiz, Trieb zur Selbständigkeit.)

Ist es imstande, in neuer Lage rasch zweckmäßige Entscheidungen zu treffen?

Besitzt es Geistesgegenwart? Selbstbeherrschung?

Zeigt es organisatorische Beanlagung?

Gelangt es bei neuen Anforderungen rasch oder langsam zu Erfolg?

Günstige Beobachtungsgelegenheiten bieten sich im ganzen Schulbetrieb bei schweren Anforderungen (Rechnen, fremde Sprachen, Turnen, Spiel und Wanderung).

[1]) Siehe Moede usw., a. a. O. S. 178/179.

Th. Lipps, Vom Fühlen, Wollen und Denken. 2. Aufl. Leipzig 1907.
E. Wentscher, Der Wille. Leipzig 1910.
J. Baumann, Über Willens- und Charakterbildung auf psychologischer Grundlage. Berlin 1907.
Marden, Wille und Erfolg. Stuttgart 1911.
J. Baumann, Wille und Charakter. Berlin 1910.
E. Meumann, Intelligenz und Wille. Leipzig 1908.
Netschajeff, Die Frage der Entwicklung des Willens bei Schulkindern. Päd.-psych. Studien 1904.
E. v. Sallwürk, Die Schule des Willens als Grundlage der gesamten Erziehung. Langensalza 1919.
Fr. W. Förster, Jugendlehre. Berlin 1911.
M. Faßbender, Wollen, eine königliche Kunst. 1917.
J. Lindworsky, Das Problem der Willensstärkung. Pharus. Bd. 9. S. 219ff. Donauwörth 1918.
J. Lindworsky, Theoretisches zur Frage der Willensbeeinflussung. Zeit und Schule. Bd. 15. S. 16ff. 1918.
J. Lindworsky, Der Wille, seine Erscheinung und Beherrschung. Leipzig 1919. (Mit ausführlichem Literaturverzeichnis über exp.-psych. Willensuntersuchungen.)

Wie ist das Arbeitstempo und der Arbeitsrhythmus des Kindes?
Welche Dispositionsschwankungen im Arbeitsverlauf haben sich feststellen lassen?
Arbeitet das Kind schnell oder langsam?
Arbeitet es gleichmäßig oder ungleichmäßig?
Ist es zuverlässig?
Ermüdet es schnell oder langsam?
Wann ermüdet es besonders?
Zeigt sich die Ermüdung durch Verschlechterung der Leistung oder durch Verlangsamung des Tempos?
Erholt es sich schnell oder langsam?
Wird schlechte Begabung durch großen Fleiß ausgeglichen?

Die Eintragungen des Lehrers sollen sich nicht auf wenige Einzelbeobachtungen stützen. Sondern sie müssen der Niederschlag einer längeren Beobachtungszeit sein. Geeignete Beobachtungszeiten und -gelegenheiten bieten sich in den sogenannten schweren Unterrichtsstunden, gegen Ende der täglichen Unterrichtszeit, ferner vor und nach den Ferien und der täglichen Pausen.

C. Ritter, Über Ermüdungsmessungen. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 4. Leipzig 1911.
E. Meumann, a. a. O. Bd. 1. S. 636ff.
M. Offner, Die geistige Ermüdung. Berlin 1910.
Lehmann und Pedersen, Das Wetter und unsere Arbeit. Sammlung von Abhandlungen z. psych. Pädagogik a. d. Arch. f. d. ges. Psych. Bd. 2. Leipzig.
G. v. Voß, Über Schwankungen der geistigen Arbeitsleistung. Kraepelins psych. Arbeiten. Bd. 2. Leipzig 1898.

6. Verhalten in der Gemeinschaft.

Von außerordentlich großer Wichtigkeit ist die Stellung des Einzelmenschen zum Gemeinschaftsleben.

Wir müssen deshalb unser Augenmerk auf folgende Fragen richten:

Fügt sich das Kind gern und leicht einer Gemeinschaft ein?
Verträgt es sich mit anderen Kindern nicht und bleibt es deshalb lieber allein?
Ordnet es sich innerhalb einer Gemeinschaft leicht unter?

Oder wirft es sich zum Führer auf?
Ist es bereit, Verantwortung zu übernehmen?
Fördert es die aufgestellten Ziele der Gemeinschaft?
Oder wirkt es störend und zersetzend?
Zeigt es Widerspruchsgeist?
Zeigt es sozialen Sinn?
Ist es zur Mithilfe bereit?
Ist es mitleidig oder schadenfroh?
Wie steht es zu den Eltern und Geschwistern?
Wie zu Freunden und Freundinnen?
Wie stellt es sich zu fremden Leuten (alten, mit Gebrechen behafteten)?
Wie behandelt es fremdes Eigentum?
Wie stellt sich das Kind zu den Gütern der Gemeinschaft?

Beobachtungen lassen sich machen beim Spiel, bei gemeinsamer Wanderung, gelegentlich auf der Straße, überhaupt im ganzen Schulleben. Zum Teil lassen sich Auskünfte einholen bei den Eltern.

F. Zimmer, Erziehung zum Gemeinsinn durch die Schule. Stuttgart 1911.
J. Langermann, Der Erziehungsstaat. 1911.
Fr. W. Förster, Staatsbürgerliche Erziehung. 1910.
K. Burkhardt, Klassengemeinschaftsleben. 1911.

7. Führung.

Die Führung wird im allgemeinen durch die Betragensnote im Zeugnis gekennzeichnet. Nichtsdestoweniger ist es wertvoll, den einen oder anderen Fall im guten und im bösen Sinne etwas näher zu erläutern und zu beschreiben.

Fragen, die hierher gehören, wären z. B.:

Ist das Kind brav und ordentlich?
Aufrichtig, ehrlich und verschwiegen?
Lügenhaft und diebisch?
Anständig?
Bescheiden oder frech?
Mutig oder ängstlich?
Ausdauernd und geduldig?
Reinlich und ordnungsliebend?
Hat es schwere Verfehlungen begangen?
(Kurze Beschreibung!)
Ist es eine selbständige oder eine unselbständige Natur?

H. Breuking, Über die Erziehbarkeit der Aussage. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 3. Leipzig 1910.
Fr. W. Förster, Schule und Charakter. Zürich 1912.
Huther, Grundzüge der allg. Charakterologie. Leipzig 1910.
Kerschensteiner, Charakterbegriff und Charaktererziehung. Leipzig 1912.
Chr. Ufer, Die sittliche Entwicklung des Kindes. Die Kinderfehler. Bd. 5. 1900.

II. Die Umwelt des Kindes.

Die fördernde und hemmende Einwirkung der Umwelt auf die seelische Entwicklung ist außerordentlich groß. Gerade in der Großstadt, deren mannigfaltige Eindrücke gar nicht übersehbar sind, wirkt die Umwelt mit unheim-

licher Macht. Die meisten dieser Umwelteinflüsse sind leider unserer Kenntnis verborgen, und diejenigen, die uns bekannt sind, können nur zum Teil in den Dienst unserer Erziehungsarbeit gestellt oder in ihrer schädigenden Wirksamkeit gehemmt werden. Trotzdem ist es nötig, über die Umwelt so viel, was nur erreichbar ist, zu erfragen, sei es auch nur, um ein klares Bild von dem Werden des Kindes und ein gerechteres Urteil über sein Tun und Lassen zu bekommen.

Man stelle deshalb bei Rücksprachen mit den Eltern oder bei Besuchen fest, wie und wo die Eltern wohnen (Zahl der Zimmer, Zahl der Familienglieder, Dienstboten, Aftermieter), welchen Beruf der Vater ausübt (Werkstätte zu Hause? Heimarbeit?), ob Geschwister oder die Mutter berufstätig sind, wer das Essen bereitet, wo das Kind spielt, wer seine Spielgefährten sind, unter welchen Umständen es seine Schulaufgaben erledigt, ob es zu häuslichen oder anderen Diensten herangezogen wird, ob die Hauserziehung streng, unvernünftig, freundlich, wertlos ist, wer den stärksten Erziehungseinfluß ausübt, ob bemerkenswerte verderbliche Wirkungen aus der Umwelt erkennbar sind, ob das Kind gut oder schlecht ernährt ist (Alkoholismus, wann es ins Bett kommt, und ähnliches mehr). Feststellungen, die für die Erziehung und Beurteilung des Kindes von Wichtigkeit sind, trage man in den Beobachtungsbogen ein.

Baginsky, Die Impressionabilität des Kindes unter dem Einfluß des Milieus. (Kongreß für Kinderforschung.)
Classen, Großstadtheimat. Hamburg 1906.
Conrad, Das Kind im Hause und in der Schule. Kitzingen 1906.
Levenstein, Proletarierjugend. Berlin.
Rühle, Das proletarische Kind. München 1912.
Tews, Großstadtpädagogik.

Erziehungsschule und Schülersechsstundentag.

Von F. E. Otto Schultze.

Deutschland schwebt angesichts der feindlichen Forderungen[1]) nicht bloß in schwerster ökonomischer Gefahr, sondern es droht sittlich sogar vollständig zu verkommen, und zwar in ganz anderem Maße, als das in Preußen nach 1806 ohne die Befreiungskriege eingetreten wäre, selbst noch schlimmer als es im 30 jährigen Kriege der Fall war. Eine erbliche Schuldknechtschaft von solchen Ausmaßen, wie sie unsere Feinde uns auferlegen wollen, bringt dumpfeste Verzweiflung mit ihren unabsehbaren Folgen als Dauerzustand. Das einzige Mittel der Rettung hiervon kann nur ein sittlicher Aufschwung sein, wie ihn ein solches Riesenvolk in der Weltgeschichte noch nicht erwiesen hat.

Es kann kein Zweifel sein, daß eine Pflege der Jugend und vorbeugende Behandlung gegen solche Schäden schon in den ersten Jahren des Lebens der heranwachsenden Generation einsetzen muß. Dazu ist es nötig, weitgreifende Ziele zu erkennen, und es bedarf eines Erziehungsplanes, der nicht nur die öffentlichen Jugendschulen, sondern auch die Lehrerseminare und Hochschulen umfaßt. Dabei müssen die Vorschläge auch der Massenorganisation zugänglich sein, damit sie sich selbst bis in das Dorf hinein verbreiten

[1]) Der Aufsatz ist im Mai 1919 geschrieben.

lassen. Wollen wir hierbei den Erfahrungen des Krieges und der Revolution gerecht werden, so müssen wir uns mit der gleichen Offenheit und Klarheit rücksichtsloser Selbstprüfung gegenübertreten, die Fichte vor 100 Jahren in seinen Reden an die deutsche Nation und in seinen Forderungen an die neue deutsche Erziehung hat zutage treten lassen.

Mit tiefstem Schmerz und mit Grauen haben wir sehen müssen, daß von den 14 Forderungen, die am 3. November 1918 durch die revoltierenden Soldaten in Kiel an den dortigen Gouverneur gestellt wurden, sich 6 auf die Stellung der Matrosen zu den Offizieren bezogen. Die Mannschaften wollten mit den Vorgesetzten und ihrem soldatischen Willen nichts mehr zu tun haben, weil sie im Laufe der Jahre durch das militärische System mit seinen hohen Willensanspannungen und Aufopferungen einerseits und durch den in starren Formen sich bewegenden dienstlichen Verkehr andererseits sich bis zur Unerträglichkeit unterdrückt fühlten. Haben die Offiziere sicher auch in der Hauptsache ihre Pflicht voll und ganz, ja mit aller Hingebung und Selbstaufforderung erfüllt und in einer dem preußischen Wesen entsprechenden Weise zum Ausdruck gebracht, so kann doch kein Zweifel bestehen, daß sie es zu wenig gelernt hatten, sich auf den Standpunkt des gemeinen Mannes zu stellen. Es hat ihnen die grundsätzliche Einstellung auf das zwischen Führern und Untergebenen unerläßliche Vertrauensverhältnis und auf das Allgemeinmenschliche gefehlt; sie haben gewohnheitsmäßig im Soldaten die Befehls- und Pflichtmaschine gesehen, nicht den fühlenden Menschen. Daß die Mißstimmung vielfach ungerechterweise durch Hetzreden und Wühlereien künstlich gesteigert war, ist kein Zweifel, hebt aber den Vorwurf nicht auf, der dem preußischen Wesen gemacht werden muß, auch wenn ihm als Kehrseite die enorme, in der Welt vielleicht nur noch bei den alten Römern vorgekommene Sachlichkeit, Zielstrebigkeit und Triebkraft zuerkannt werden muß. Diese Eigenschaften erzeugen ein so starkes Pflichtbewußtsein, daß ihr Träger in einem anders gerichteten Menschen dessen innere, rein menschliche Widerstände überhaupt nicht sieht und nötigenfalls vergewaltigt.

Auf ähnliche Beobachtungen geht der Gegensatz, ja der vorläufig unauslöschliche Haß der breiten Massen der Sozialdemokratie gegen alles Bürgerliche in der Revolution von 1918 zurück. Der Bürgerliche hatte sich auf den Standpunkt gestellt, daß er genug für den Arbeiter getan hätte, wenn er für dessen physisches Wohl sorgte. Dieser aber stellte seine Forderungen höher und verlangte nicht bloß die Befriedigung der Bedürfnisse eines körperlichen Existenzminimums, sondern eine gewisse Bewegungsfreiheit und die Sorge um sein seelisches Wohl. Der Arbeiter schafft, wenn auch mit durchschnittlich geringer Initiative und ohne Wagelust, jahraus, jahrein. Nach 9- bis 10stündiger Arbeitszeit fehlt ihm der Frohsinn, der das Leben lebenswert macht. Er hat aber das instinktive Bedürfnis nach Licht und Sonne; diese findet er nicht, am wenigsten in den steinernen Großstadtschluchten der Mietskasernenstraßen. Nicht Beseitigung von Elend war so sehr die Aufgabe der Bürgerlichen, als die Aufhebung des dauernden Druckes, unter dem der von der Hand in den Mund lebende Arbeiter litt. Dieses Moment aber sah der Bürgerliche so gut wie nie, oder mindestens gab er dem Arbeiter nicht den Lohn, der genügt hätte sich ein frohes Dasein zu schaffen. Um der Lebensfreude willen arbeitete der gutgestellte Bürgerliche; ohne den Arbeiter hätte er sie nie genießen können; ihm selbst aber schenkte er sie

nicht. — So trat auch hier ein Mangel an Menschenverständnis zutage, der sich in unserem ganzen Kulturaufbau auf das bitterste gerächt hat.

Die gleiche Beschränkheit menschlichen Verständnisses hat bei unserer Kolonisation in Elsaß-Lothringen und Polen aufs schwerste geschadet. So sehr wir die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit dieser Länder zum Teil bekanntlich um das vielfache in wenigen Jahrzehnten gesteigert haben, so wenig ist es uns gelungen, die Freundschaft dieser Völker zu erringen. Gleichfalls auf den Mangel an Menschenverständnis ist eine große Anzahl der Fehler in unserer auswärtigen Politik und zumal die schwere Unterschätzung der Leistungsfähigkeit und Eigenart unserer Feinde besonders während des Krieges zurückzuführen. Nicht minder hat unsere Überschätzung unserer Verbündeten uns geschadet und schließlich uns das Genick gebrochen.

Aus diesen für uns im strengsten Sinne des Wortes vernichtenden Erfahrungen müssen wir den Schluß ziehen, daß unserere erste Erziehungsaufgabe in der Erziehung zu Menschenverständnis, zumal zu Herzensbildung besteht. Menschentum, Humanität muß der Grundzug aller unserer Schulen sein, der Volksschulen nicht minder wie der mittleren und höheren, der Fachschulen sowohl wie der Hochschulen. Gerade die Einstellung der Universitäten auf Menschentum und Überwindung ihrer Überschätzung des Reinfachlichen ist die vornehmste Forderung, die wir stellen können, denn die Universitäten sollen die geistigen Kraftquellen unseres Volkslebens sein. Daß die Leistungen der Hochschulen dadurch gesteigert werden, widerspricht nicht im geringsten solchem Wunsche.

Eine zweite Forderung erhellt aus der Betrachtung der Weltfremdheit vieler unserer Lehrstoffe und des Unterrichtsbetriebes. Ist es nicht eine betrübliche Tatsache, daß mancher Arzt oder Rechtsanwalt in arge Bedrängnis kommt, wenn er seinem Sohne, dem Obertertianer, im Griechischen oder in der Mathematik helfen soll? Der Abstand zwischen Lebens- und Schulinteressen hat zu einem völligen Ruhenlassen der früher erworbenen Kenntnisse und zu ihrem gründlichen Vergessen geführt. Nicht anders geht es mancher Mutter, wenn sie den Quartaner oder gar den Sextaner in deutscher Grammatik oder Religion überhören soll! Und noch ein Beispiel. Wir verlangen historische Bildung. Wie wenige Menschen denken aber historisch! Man prüfe die Leitartikel der großen Zeitungen (von den kleineren ganz zu schweigen) auf ihren Gehalt an historischen Grundgedanken und Analogien durch! Wie herzlich wenig ist davon zu spüren, und wie viel ließe sich durch geschichtliche Beispiele klarstellen und erhärten. Besondere Schuld ist dabei der Unterrichtsweise zuzumessen, die nur selten die Tendenz hat, den Stoff auf die Gegenwart zu beziehen und ihn aktuell zu machen. Noch geringer ist die wissenschaftliche Ausbeutung der Vorgänge des Alltages für die Erziehung der Jugend zum Gegenwartsverständnis. Es ist darum kein Wunder, daß unser Volk im allgemeinen kulturell und politisch im modernen Sinn gänzlich ungeschult ist, während es sich darin gerade bei seinem sonst so guten Unterrichte des besten Rufes erfreuen könnte.

Die zweite Forderung, die wir zu stellen haben, richtet sich darum auf den Gegenwartswert; sie lautet: Einstellung auf Gegenwartskultur. Sie ist allein durch eine gründliche, innerlich durchgearbeitete und stets arbeitsbereite Allgemeinbildung möglich. Leider bekommt aber dieses Wort nachgerade einen üblen Beiklang. Man spricht vom Trugbild der Allgemeinbil-

dung, vom Nebel der Allgemeinbildung, als ob sie in unklaren Allgemeinheiten bestände! Nicht im geringsten; sie besteht in höchst konkreten sicheren Tatsachen, Erlebnissen und Erfahrungen, Begriffen und Gedanken, die sich dadurch auszeichnen, daß man sie allgemein wissen muß — ohne Rücksicht darauf, ob man mit ihnen Geld verdienen kann oder nicht. Wir brauchen solches Wissen, um die neuen Erscheinungen der Zeit und die aufsteigenden Zeitströmungen zu verstehen und zu verfolgen. Und wehe dem, der sie verkennt! — Solche Allgemeinbildung gibt es. Wer muß nicht von Bismarck, Goethe, Luther, von der französischen Revolution, von materialistischer Geschichtsschreibung und Lebensauffassung wissen? Wie wenig, wie kärglich wenig weiß aber die breite Masse hiervon!

Es ist nicht ganz einfach, die Einzelheiten herauszusuchen und festzulegen, die die Allgemeinbildung ausmachen. Wie das möglich ist, wollen wir später erörtern. An dieser Stelle soll nur darauf hingewiesen werden, daß zur Allgemeinbildung vor allem ein klares und übersichtliches geographisch-historisches Bild der Welt gehört; wir müssen den Kosmos als Ganzes überschauen und seine Geschichte überblicken können. In dieser Einheit bilden die größten Naturwunder naturgemäß die Höhepunkte; es sind dies die größten Menschen, die die Erde hervorgebracht hat, unsere Geisteshelden. Sie sind unsere Richtpunkte und Führer. Außerdem aber brauchen wir eine Lebensanschauung, die religiös begründet und philosophisch durchdacht ist. Die Philosophie kann und soll das Religiöse nicht intellektualisieren, sondern vertiefen und die Ewigkeitswerte, um die es sich handelt, in voller Bewußtheit erkennen lassen.

Als dritte Forderung ist die nach staatsbürgerlicher Erziehung, als vierte die der Fachbildung zu nennen. Sie bedürfen keines Kommentares; nur das soll ausdrücklich betont werden, daß die Erziehung zu Menschentum vor der Allgemeinbildung und vor der staatsbürgerlichen Erziehung steht, und daß diese drei zusammen in der Erziehung den Vorrang vor der Fachbildung besitzen.

Betrachten wir nun den Menschen, den wir heranziehen wollen, nach seinen Kräften und Fähigkeiten, so wird jeder mit der Formel einverstanden sein, daß wir Vollmenschen brauchen, gesunde und gut durchgebildete Individuen, kurz Persönlichkeiten. Ihrer Einzelfähigkeiten werden wir uns leicht an der Hand der alten Einteilung der seelischen Vermögen in Denken, Fühlen und Wollen bewußt: klares Urteil, eigene Meinung! Sicheres und feines Gefühl, warmes Herz, guten Geschmack, dazu Ehrfurcht als Wertgefühl für andere und Würde als Selbstwertgefühl für sich! Daß das Urteil im Anschluß an die Wahrnehmung als Fähigkeit der Beobachtung und des Scharfblickes besonderer Schulung bedarf, ist ohne weiteres klar. Gefühle und Urteil arbeiten zusammen in der freien Phantasie, die uns neue Einfälle und Möglichkeiten schafft. Blick für Möglichkeiten, zumal für solche, die die nahe Zukunft birgt, und klare Voraussicht sind für den Kühnen und Fortschrittsfähigen besondere Bedingungen. Der Wille bedarf besonderer Hervorhebung. Er muß durch starke Zielstrebigkeit bestimmt sein. Ein Mensch ohne Ziele ist ein schwankendes Rohr. Richtung auf Aktualität und auf Fortschritt ist das, was den Menschen erst zum vollen Menschen macht. Dazu bedarf er der Stoßkraft und des Mutes; er muß sich zusammennehmen und beherrschen

können, er muß Konzentrationskraft und Selbstbeherrschung besitzen. Besonders aber muß ihn innerer Mut zieren, die seltene Gabe, die Bismark mit dem Fremdwort Zivilcourage benennen mußte, um sie uns Deutschen klar kenntlich zu machen. — In all seinen Leistungen aber braucht der Mensch Selbstständigkeit, Sachlichkeit und Frohsinn. Er muß sich selbst behaupten können, eigene Meinung haben, unbeirrbares Gefühl und sicheres Wollen besitzen. Seine Sache muß er zweckmäßig anfassen und in ihrem Selbstwert und in ihrer Ewigkeitsnatur erkennen. Er muß sich erheben über Ehrgeiz, Gewinnsucht und Eitelkeit, die stärksten, aber auch gefährlichsten Triebfedern unseres lieben Iches. Sein ganzes Leben und Weben aber muß von einem nie verlöschenden Frohsinn erwärmt und durchstrahlt sein, der ihn über Finsternisse und selbst über Klippen hinwegtragen kann: Lust und Liebe sind die Fittiche zu großen Taten.

Hiermit sind die wesentlichsten seelischen Inhalte uud Fähigheiten genannt, die die Erziehung dem Zögling schaffen muß. Angesichts der augenblicklichen Schulorganisation muß auf diese Momente der größte Nachdruck gelegt werden. Sie sind wichtiger als examenmäßiges Wissen und ein gut beherrschtes Pensum. Man sehe sich in der Welt um und frage sich vorurteilslos: wodurch erreichen die starken Persönlichkeiten ihre Erfolge? Wäre Wissen das Entscheidende, so hätten wir viel Persönlichkeiten; diese aber fehlen uns gerade. Man beachte z. B. die besten Vertreter niederer Beamtenstellen in Privatbetrieben, in städtischen und staatlichen Verwaltungen. Sie haben durch langsame Eingewöhnung in ihren Betrieb eine gewisse Anzahl technischer Kenntnisse gewonnen. Was sie ihren Untergebenen aber überlegen macht, ist lediglich die Art, wie sie die gleichen Eindrücke und Erfahrungen, die auch jene hatten, verwertet haben. Es fehlt eben jenen die persönliche Überlegenheit, die diese anderen so weit vorankommen ließ. Leider läßt zumal in höheren Beamtenstellen die Spezialisierung unseres Wissensunterrichtes mit ihren enormen Ansprüchen an Einzelwissen die Persönlichkeiten sich gar nicht frei entfalten. An dieser Stelle liegt das Hauptproblem unserer Erziehung und damit der Schulorganisation. Darum heißt es:

I. der Persönlichkeit Gelegenheit zu freier Entfaltung geben und zielbewußt diese Aufgabe in den Vordergrund der Erziehung stellen;

II. diejenigen Kenntnisse als Lehrstoffe mit größter Sorgfalt auswählen, die dem modernen Leben entsprechen, die keimkräftig sind, die Phantasie der Jugend beschäftigen, ihr Gefühl ergreifen und damit den Stachel geben, sich Ziele zu setzen. Diese Ziele aber sind zur Tat hinzuführen;

III. von Anfang der Schule an stets Gelegenheit und so Gewöhnung zum Handeln, zu freier Äußerung und Widergabe des innerlich Erlebten und Gedachten zu schaffen.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich das Verhältnis, in das Erziehung und Unterricht gerückt werden müssen. Bisher hatte der Unterricht mit seinem Schwergewicht in den Kenntnissen den Vorrang. Wohl ist ein Kopf ohne Kenntnisse eine Festung ohne Kanonen; Kenntnisse sind auch gleichsam Schwerter und Waffen. Wer nicht von Kindesbeinen an zu fechten oder zu kämpfen gelernt hat oder darin nicht früh geübt wird, lernt nie richtig fechten und wird kein Kämpfer. Das Leben ist jedoch für jeden, der es ernst nimmt, ein Kampf. Wenn man als Erwachsener erst nach dem Examen in den Kampf gestellt wird und ringen lernen soll, ist es fast stets zu spät. Infolgedessen

muß man den Übergang von der jetzigen Unterrichtsschule zur zeitgemäßen Erziehungsschule verlangen. — Nun haben uns die Erfahrungen der Engländer und Amerikaner gezeigt, daß ihre Erziehung sehr viel Zeit in Anspruch nimmt, ungleich mehr als wir dieser Aufgabe bei unserem Unterrichtsbetriebe zuzuwenden pflegen. Wohl wäre es schön, wenn wir die Erziehungsform der Landeserziehungsheime auch für die breite Masse als Grundtypus einführen könnten. Dieser Weg ist aber wegen der Geld- und Wohnungsfrage und vor allem wegen der Stellung zur Familie ausgeschlossen. Sehr gut ist es nun möglich, im Prinzip die Schulzeit so einzuteilen, daß man dem Unterricht den Vormittag, der Erziehung im wesentlichen den Nachmittag widmet.

Bei der näheren Ausgestaltung dieser Einteilung sind noch andere Umstände zu berücksichtigen.

1. Der Jugendliche hat noch nicht die Leistungsfähigkeit des Erwachsenen erreicht.
2. Die geistige Arbeit ermüdet mindestens ebenso, wenn nicht wesentlich mehr als die körperliche.
3. Turnen und Turnspiele strengen etwa ebenso stark an als theoretischer Unterricht.

Faßt man diese Tatsache ins Auge, so ist es ohne weiteres ausgeschlossen, daß man dem Schüler mehr als 6 Arbeitsstunden am Tag zumutet. Man muß darum als Maximalleistung den Schülersechsstundentag fordern.

Treten wir nunmehr in die Einzelheiten einer Schulorganisation ein, wie sie modernen Auffassungen entsprechen würde, so muß an erster Stelle die Forderung kleiner Klassen treten. Erziehung fordert persönliches Eingehen auf den einzelnen Schüler. Hat ein Lehrer 50 bis 70 Kinder zu versorgen, so ist eine gleichmäßige Erziehung der einzelnen Schüler völlig ausgeschlossen. Selbst 30 und 40 Schüler kann ein Lehrer nicht gleichzeitig ohne Schaden für den Einzelnen unterrichten. Die obere Grenze liegt bei 20, höchstens bei 25 Schülern. Ich weiß, daß diese Forderung den meisten Menschen schon aus finanziellen Gründen in ihrer Verwirklichung geradezu unmöglich erscheint. Zunächst aber muß man auch als Praktiker sich das Ziel so klar als möglich vor Augen stellen, also es erst scharf formulieren — und dann auf Wege der Durchführung sinnen, nicht aber von vornherein eine so entscheidende Forderung wegen der Schwierigkeit ihrer Realisation ohne Diskussion und ohne Würdigung von der Hand weisen. Wir wissen, daß der Staat kein Geld hat und lange kein Geld besitzen wird; aber solange die Bürger noch Geld haben, müssen sie dem öffentlichen Wohle Opfer bringen. Der Moloch des Heeres ist für lange Zeit zu Boden geworfen; das Ideal eines gesunden, lebensfrohen und arbeitskräftigen Nachwuchses aber steht so hoch, daß man ihm freudig so hohe Opfer bringen muß, wie man sie früher dem Heer mit einer vielen jetzt unverständlichen Bereitwilligkeit gebracht hat. Diejenigen „Steuerobjekte“, für die man am ehesten „noch zu haben ist“, werden die Kinder sein. — Nicht außer Acht lassen wollen wir dabei, daß die Unterbringung des kommenden gewaltigen Lehrer- und vor allem Oberlehrerproletariats dem Staate ernsteste Sorgen bereiten wird und daß auf dem bezeichneten Wege eine Lösung auch dieses Problems möglich wird. Schließlich muß auch darauf hingewiesen werden, daß die Erziehungsaufgabe weitestgehende Rückwirkung auf die Arbeit und Ausgestal-

tung von Lehrerseminarien und Universitäten haben muß; denn wir brauchen ganze Erziehergenerationen mit Tradition von Mensch zu Mensch, nicht bloß Lehrer zum Unterrichten. Vom Staat eingerichtete Landeserziehungsheime werden dabei die natürlichen Stätten für die praktische Ausbildung unserer Erzieher sein.

Die Schulzeit von 6×6=36 Wochenstunden läßt sich vom ärztlichen Standpunkte aus so verteilen, daß man den Vormittag 4 Stunden zuweist, den Rest den Nachmittagen. Theoretisch 4 Stunden lang, selbst bei zeitweiliger Unaufmerksamkeit und regelmäßigen kurzen Pausen geistig tätig zu sein, ist bereits für den Erwachsenen eine beträchtliche Leistung; er verlangt nach solcher Arbeitszeit von selbst eine längere Pause. Beim Vergleich der Arbeitszeit von Kind und Erwachsenen ist außerdem zu berücksichtigen, daß es sich beim Kind um Neuaufnahme, um schöpferische Leistungen handelt, während beim Arbeiter im wesentlichen nur reproduktive Leistung in Betracht kommt, die unverhältnismäßig weniger ermüdet. Ich selbst habe bei häufigen Schulbesuchen, die ich zum Zweck psychologischer Beobachtungen unternahm, nach 4stündigem Zuhören und Beobachtungen stets deutliche Ermüdung gespürt, also „genug gehabt", sodaß ich meinen weiteren Aufenthalt in der Schule dann abbrach, weil es doch nur wenig Erfolg gehabt hätte, wenn ich noch weiter gearbeitet hätte. An den Schulkindern bemerkte ich fast ausnahmslos in der 5. Unterrichtsstunde deutliche Ermüdungserscheinungen; in der letzten 6. floß die Arbeit meist lustlos, rein pflichtmäßig dahin. Diese Beobachtungen sind für mich so zwingend geworden, daß sie — wenigstens für mich — ein ungleich größeres Gewicht als all die sogen. Ermüdungsmessungen gewonnen haben, die in früheren Jahren von experimentellen Psychologen gemacht worden sind. (Ich selbst habe mich mit diesem Problem in meiner früheren Stellung als Assistent am psychologischen Institut der einstigen Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften gleichfalls eingehend beschäftigt, bin aber von ihnen wegen ihrer Unexaktheit völlig abgekommen.) Jeder erfahrene Lehrer weiß auch, daß die letzten zwei Unterrichtsstunden an einem langen Vormittage ungleich weniger wertvoll sind als die vorangehenden. Infolgedessen muß ein Unterricht von 4 Stunden am Vormittag als Maximalsatz festgelegt werden.

Die eigentlich intellektuelle Arbeit geistiger Neuaufnahme darf man im wesentlichen nicht weiter steigern. Als Gründe hierfür müssen zumal ärztliche Erfahrungen herangezogen werden. Erstens kommen die meisten ernstesten Schülerkrankheiten durch das Stillsitzen in geschlossenen Räumen zustande; ihre Anzahl ist leider recht groß. Dann aber beobachten wir an den Schülern der höheren Klassen oft einen auffälligen Rückstand im Längen- und vor allem Dickenwachstum. Ich habe an mir selbst festgestellt, als ich mit 19 ½ Jahren als Abiturient das Gymnasium und die gute häusliche Pflege verließ, daß ich in den ersten 6 Wochen meiner Rekrutenzeit, bei strammen Dienst 9 Pfund und in den weiteren Wochen langsam noch um einige Pfund an Körpergewicht zunahm. Ähnliche Fälle sind mir zumal bei Kriegsfreiwilligen in großer Häufigkeit, zum Teil mit wesentlich höheren Gewichtszunahmen bis zu 20 und mehr Pfund bekannt geworden. Man kann diese Erfahrung nicht anders als so deuten, daß durch die einseitige geistige Tätigkeit eine auf 8, 10 und 12 Stunden gesteigerte Arbeitszeit — (bei Primanern war und ist heute noch 3 bis 4 Stunden Hausarbeit nicht viel!) — die

Gehirntätigkeit sehr einseitig in Anspruch nimmt und die anderen Funktionen des Zentralnervensystems, selbst die vegetativen der Ernährung und des Wachstums in hohem Maße beeinflußt. Fällt nun beim Kommißstumpfsinn der Rekrutenausbildung diese Kräfteentziehung weg und setzt eine zweckmäßige Körpererziehung ein, so zeigt sich der Ausgleich des begangenen Fehlers in schlagender Weise. Die jungen Leute werden beim Militär „ganz andere Kerle“, sagt man mit vollstem Rechte. Dieser Fortschritt ist nicht nur auf die Willensschulung zurückzuführen, die die preußische Heereszucht so auszeichnete, sondern auch und vor allem auf die Herabsetzung geistiger Leistung.

Infolge dieser ärztlichen Überlegung ist beim Vormittagsunterricht noch zu bedenken, daß die Pausen eben dazu ausreichen, die durch den Unterricht geschaffene Anstrengung zur Not auszugleichen. Es ist ein Zeichen schlechter Beobachtung, wenn man in der Überbürdungsfrage für das alte System mit seinen $5^1/_2$ Stunden Vormittagsunterricht eintritt und sagt: die Kinder haben gar nicht so lange Unterricht, sondern sind wegen der Kurzstunden nur $6 \times 45 = 270$ Minuten $= 4^1/_2$ Stunden beschäftigt. Diese Rechnung ist mathematisch, aber nicht physiopsychologisch richtig. $5^1/_2$ Stunden Schulzeit sind für ein Kind und auch für den Jugendlichen so gut wie $5^1/_2$ Stunden Arbeitszeit. Kinder sind keine physikalischen Apparate, sondern psychophysische Organismen. Die Durchführung einer Unterrichtszeit von 8 bis $^1/_2$2 Uhr ist ein so schwerer Mißgriff, daß man sich sehr scharf gegen ihn verwahren muß.

Auf die reichliche Bemessung der Pausendauer möchte ich nicht eingehen, um nicht zu breit in meinen Ausführungen zu werden. Meiner Beobachtung nach macht sich die Verlängerung einer einzigen Pause von 15 auf 20 Minuten noch in der zweiten Unterrichsstunde nach dieser Pause an den Schülern erfreulich bemerkbar.

Ganz besonders wichtig scheint es mir zu sein, daß man an den Schulspeisungen auch weiterhin festhält und sie womöglich obligatorisch macht. Die Hast, mit der viele Kinder sich frühmorgens ankleiden und zuhause frühstücken müssen, weil sie zu spät geweckt werden oder beim Weckrufe nicht sofort aufstehen, ist kein allzu seltenes Vorkommnis — sind doch nicht alle Eltern gute und aufmerksame Erzieher.

Für den Nachmittag kommen andere Formen der geistigen Tätigkeit als der gewöhnliche theoretische Unterricht in Betracht. Zunächst sind Schularbeiten nötig. Ihr Sinn kann meines Erachtens in der Hauptsache nur in der Übung zu selbständigem Arbeiten liegen. Gedächtnismäßige Fixierung des Gelernten kann darum und in Rücksicht auf die vorhandene Zeit nur in zweiter Linie in Betracht kommen. Der Lehrer muß deshalb die Hauptgedächtnisaufgaben bereits in der Schule lösen lassen, weniger durch mechanische als durch die ungleich fruchtbarere immanente Repetition. Wieviel Zeit man auf die „Schulaufgaben“ zu verwenden hat, ergibt sich aus der Menge der sonstigen Tätigkeit, wie wir sogleich sehen werden.

An Einzelfächern für den Nachmittagsbetrieb kommen zunächst Singen und Zeichnen in Betracht. Es wäre höchst bedauerlich, wenn man in diesen Leistungen nur technische Fächer sähe; nur das Linearzeichen kann solch eine Bezeichnung vertragen. Wer einen guten Gesangsunterricht gehabt hat und ein empfängliches Gemüt besitzt, zehrt vom „Singen“ sein

ganzes Leben lang. Er kann im Laufe der Schuljahre eine ganz beträchtliche Kenntnis musikalischer Werke erwerben. Sein Verständnis wird nicht nur für Gesangsstücke geschult, sondern kann von einem künstlerisch veranlagten und ausgebildeten Lehrer auf alle Musikgattungen ausgedehnt werden. Man sehe deshalb von der engen Bezeichnung „Singen" ab und setze statt dessen Musikunterricht. Theorie und Geschichte der Musik sowie Einführung in ihr Verständnis sind ebenso wichtig für das spätere Leben wie „Singen". Der „Brummer" — sofern es ihn überhaupt gibt — und der Mutierende müssen mit dem gleichen Interesse wie der gute Sänger beschäftigt werden. — Entsprechendes gilt vom Zeichnen. Es muß bis zur Prima durchgehen und abgesehen von manueller Geschicklichkeit vor allem auf eine Einführung in die bildende Künste und auf Geschmackskultur abzielen. Handfertigkeit, Handwerk und Kunstgewerbe gehören praktisch wie theoretisch gleichfalls in diese Fachgruppe. Schon im Kindergarten beginnt diese Erziehung; sie sollte bis zur Oberprima nicht aufhören. Der Zögling muß dabei lernen, die Außenwelt zu beeinflussen und den Erfolg seiner Arbeit unmittelbar entstehen zu sehen und zu prüfen. Er erwirbt so durch stete Gewohnheit Treffsicherheit, Peinlichkeit, Ordnung und Plan. Auch durch den Vergleich seiner Arbeit mit den Leistungen des ähnlich beschäftigten Nachbars wird dieser Einfluß verstärkt und noch mehr gefühlsbetont. Ob man mit dem Hobel oder dem Kochlöffel, mit der Ahle, am Reißbrett, übrigens auch im Laboratorium mit dem Reagenzglas, mit dem Mikroskop, dem Seziermesser oder der Wage arbeitet, ist im Grund das gleiche. Überall ist der Erfolg der Arbeit sofort wahrnehmbar, kontrollierbar und vergleichbar. Er besteht nicht nur in flüchtigen Worten. Der geistige Gehalt tritt bei allen diesen Beschäftigungsarbeiten nicht zurück. Selbst bei einfachen Handwerkerleistungen können und sollen sich Begriffe bilden, Überlegungen angestellt und Beobachtungen gemacht werden; Möglichkeiten sind dabei abzuwägen, kritische Forderungen zu erheben und sofort anschaulich-experimentell nachzuprüfen. Alles was man selbst gesehen oder gehört und mit der Hand hergestellt hat, haftet ganz anders im Gedächtnis als jede bloße Bücherweisheit. So schafft man wirklich widerstandsfähige Gedächtnisresiduen, die für das ganze Leben oder mindestens für sehr lange Zeit herhalten. Deshalb stelle man genügende Zeit für den Handfertigkeits- und kunsthandwerklichen Unterricht ein und beschränke sich nicht bloß auf „Zeichnen". Daß sich bei dieser Aufgabenstellung besonders enge Beziehungen zum Geschmack- und zum Gefühlsleben und weiter zu Kunstgeschichte und Ästhetik anspinnen, ist für die Erziehung besonders wertvoll.

Von ganz hervorragender Bedeutung sind weiter Turnen und Turnspiele. In der Schule sitzt man eigentlich tatenlos nebeneinander. Der Unterricht kann nicht dauernd in geistig bedingten Gemütsspannungen verlaufen, sondern muß im allgemeinen ziemlich kalt und geschäftsmäßig ablaufen. Die Jugend denkt ganz anders; sie hat eine andere Struktur als der Erwachsene; ihre Neigung drängt hin auf körperliche Betätigung und auf Sinnenlust. Man sehe doch die Kinder in der Freiviertelstunde und auf dem Spielplatz, wenn sie tun dürfen, was sie wollen! Läßt das Bedürfnis nach körperlichem Sichaustoben auch mit der Würde und Gemessenheit des Jünglings- und Jungfrauenalters etwas nach, so kommt doch auch dort ein Rumoren zur Geltung, die natürliche Sturm- und Drangperiode des Halbwüchsigen. Wo sie

14*

nicht eintritt, ist der Kern nichts wert. — Weiter kommt in Betracht, daß alle Willensentwicklung vom Körperlichen ausgeht. Die körperlichen Instinktvorgänge des Säuglings bilden die Grundlage, von der aus sich der erste Wille entwickelt. Auf der späteren Stufe erweist sich das Basteln, das Klettern, Laufen, Ringen und Herumtollen als die natürliche Vorstufe aller Willensbetätigung. Aus diesem Grund kommt auch der militärischen Erziehung ein so ungeheuerer Einfluß auf die Heranziehung der Persönlichkeit zu. Der Grund hierfür liegt in der natürlichen Bindung der Betätigung beim Drill an die einfachen Körperbewegungen und an die Schule unserer Sinne. Es wäre höchst bedauerlich, wenn man wegen des Zusammenbruches des Militarismus das Soldatische in der Erziehung über Bord werfen wollte. Hat man auch mit viel Recht vom Kommißstumpfsinn geredet, so darf man darum nicht ungerecht sein, sondern muß anerkennen, daß der Einfluß der preußischen Soldatenerziehung auf die geistige Beweglichkeit, auf Entschlossenheit, Kraft und Ausdauer sehr hoch einzuschätzen ist. Der preußische Drill hat in seiner systematischen Arbeitssteigerung, in dem „Zwiebeln“, dem „Schlauchen“ und dem „Schleifen“, kurz im Zwang („was befohlen wird, wird geschafft — mag man es auch oft im voraus für unmöglich halten!“), ferner in der Promptheit und Präzision der geforderten Leistung und im Zwang der Unterordnung, zum Schweigen und wortlosen Handeln so wertvolle Erziehungsmittel, daß ich kein System der Welt kenne, das sich ihm trotz all seiner Mängel ohne weiteres in dieser Hinsicht vergleichen ließe. Sah man es doch bis zum Kriege einem 25jährigen oder 30jährigen Deutschen ohne weiteres an, ob er gedient hatte oder nicht! Sicher hat mancher geringwertige Vorgesetzte es verstanden, seinen Untergebenen den Dienst zu verleiden; aber welcher gesunde, junge Mensch hätte nicht unter einem tüchtigen Hauptmann und bei einem vernünftigen Feldwebel im Parademarsch und in der Felddienstübung die ganze wohltuende, befreiende Kraft körperlicher Kräfteentfaltung gespürt!

Noch eine andere Seite der menschlichen Entwicklung kommt bei den Turnspielen zu ihrem Rechte, die Kameradschaftlichkeit. Zunächst liegt in den Zweikämpfen ein Erziehungsmoment von stärkstem Einfluß. Wenn ein Mensch auch im Scherz unterliegen soll, so reizt dies — mit seltensten Ausnahmen — seinen Ehrgeiz. Er wird dadurch zu den kräftigsten Willensanspannungen getrieben. Darin aber liegt ein heilsamer und fördernder Zwang. Man lernt es, sich ernstlich anzustrengen. Körperliches Unterliegen ist in dieser Beziehung mit geistigem gar nicht zu vergleichen, denn es wirkt viel stärker und nachhaltiger. Außerdem kommt aber auch die Einsicht in die Eigenart des Gegners hinzu. Man sieht, ob er ehrlich oder falsch, stark oder schwach ist; man lernt ihn schätzen oder auch verachten, meist aber achten. Damit wird die Ehrfurcht erzogen und Ritterlichkeit geschaffen. Es ist darum auf das lebhafteste zu bedauern, daß die einfachen Ringkämpfe nicht wie in der Antike zu den alltäglichen Übungen gehören. — Dadurch daß diese Spiele Gesellschaftsspiele sind, wird Zusammenarbeit notwendig. Der Einzelne kann, ohne sich seiner Pflicht gröblich zu entziehen, nicht umhin, sich mit seiner ganzen Person in den Dienst der sinnfälligen Sache zu stellen. Hierdurch wird der Gemeinsinn geübt und gestärkt und der Grund zur sozialen Erziehung gelegt. Die Forderung zur Entwicklung dieser Fähigkeiten bleibt ohne gegenseitiges Messen der Kräfte und

wirkliches Zusammenleben bei bloßem Nebeneinandersitzen auf dem Papiere stehen. Eine solche Erziehung kann auch ein starkes Gegengewicht schaffen gegen die Roheiten der Rede- und Denkweisen vieler tiefstehenden Familien, in denen auf alles geschimpft wird, was den Kulturschichten wertvoll ist. Auch die äußeren Lebensformen könnten so schon in ihren einfachsten und geläufigsten Bewegungen günstig beeinflußt werden.

Ähnliche, aber noch weitergreifende Aufgaben haben die Verhandlungen der Schulgemeinde zu lösen. Man muß diese Institution trotz aller Auswüchse, die sie als junges Gebilde zunächst treiben muß, auf das lebhafteste begrüßen. Hier sollen die Schüler vor allem reden lernen. Der Sprechende fühlt sich an der Sache, für die er eintritt, aktiv und innerlich beteiligt; er ist moralisch gezwungen, sie weiter zu vertreten und hier und an anderen Stellen zu rechtfertigen. Er lernt offen und frei sprechen, er erfährt Widerspruch, sieht sich vielleicht bloßgestellt und lernt sich schämen. Durch vernünftige Hilfe und durch Zuspruch wird er wieder vorgetrieben, lernt es, sich zu halten und zu verteidigen, und wird schlagfertig. Das Hilfsmittel der Öffentlichkeit und der Schülerräte, mindestens das der Vertrauensmänner und hoffentlich auch der Elternräte gibt ihm Schutz vor dem allseitig gefürchteten Nachtragen der Lehrer. So entfaltet sich in ihm schließlich auch die edle Tugend der eigenen Meinung, der innere Mut, die Zivilcourage. Daneben bildet sich Redegewandtheit, Klarheit und Allgemeinverständlichkeit der Sprechweise aus, Gaben und Fähigkeiten, die mir im Durchschnitt beim Deutschen weniger entwickelt zu sein scheinen als beim Romanen und Engländer.

Eine besondere Seite der modernen Erziehung kommt der Schulgemeinde in der Behandlung von Tagesfragen zu. Wir hatten schon früher die unbedingte Notwendigkeit des Gegenwartsunterrichtes nachzuweisen versucht. Jetzt, wo es sich um die Fragen der Schulorganisation handelt, müssen wir daran denken, daß jeder Unterricht aktuell gerichtet werden kann, sei es direkt durch die Wahl des Gegenstandes, sei es indirekt durch Analogien aus dem Augenblicksleben. Nun muß der Schüler es unbedingt lernen, Tagesfragen systematisch und vorurteilslos zu behandeln — mag es sich um solche der schönen Künste, um Literatur, um Politik oder Religion handeln. Es ist höchst bedauerlich, daß viele sogen. Gebildete nicht imstande sind, „Zeitung zu lesen“, weder die Artikel über noch die unter dem Strich. Aber auch Romane zu lesen, Kritiken von Theaterstücken zu geben und Parteiauffassungen zu prüfen, bleibt vielen eine unlösbare Aufgabe. Mangel an Kritik und Allgemeinbildung kann in dieser Hinsicht zu den wenigst erfreulichen Beobachtungen Material liefern.

Die Durchschnittsfamilie kann hier nicht Abhilfe schaffen. Es bleibt darum die Aufgabe der Schule, hier helfend und entscheidend einzugreifen. Sie muß einen systematischen Gegenwartsunterricht einführen, in dem wie in geselliger Unterhaltung jeder seine Meinung vorbringen darf und der Öffentlichkeit zur Prüfung unterbreitet. Aufgabe des Lehrers bleibt es, zu leiten und zu beschneiden, vor allem aber dazu zu führen, daß systematisch gedacht wird. Der Schüler muß es lernen, erst die Voraussetzungen zu suchen und dann sein Urteil zu fällen, nachher seine Meinung auf ihre innere Berechtigung zu prüfen und in ihren Konsequenzen zu verfolgen.

Diese Aufgabe kann der übliche Unterricht in genügendem Umfange nicht leisten. Es kann zur Gegenwart hinführen, kann sie aber nicht zu ihrem

Hauptgegenstand erheben. So fällt sie am besten den Schulgemeindesitzungen zu. — Dem Lehrer hier allen Einfluß zu nehmen, schiene mir falsch zu sein; es entspräche nicht der Altersstufe der Schüler. Dem Stufengang aller Entwicklung entsprechend muß der Einfluß des Lehrers nach und nach zurücktreten, und die Schüler müssen schließlich zur selbständigen Beherrschung der parlamentarischen Verhandlungsform gelangen. Die beste Form solchen Parlamentes ist mir in Oxford in der Debating Society bekannt geworden. Die Studenten versammeln sich in einer großen Halle, die eigens für solche Zwecke gebaut ist. Die Vorsitzenden befinden sich, offiziell in Haltung und Kleidung, auf den Plätzen an einer Querseite des Raumes, die Parteien auf den seitlichen Bankreihen an den Längswänden. Alle Gebräuche und Redeformen sind die des Parlamentes. Am Schluß der Besprechung über einen Gegenstand wird abgestimmt. Man kommt dadurch zu einem klarem Ergebnis, positiv oder negativ. Diese Sitte der Abstimmung ist ungemein wichtig. Man braucht kein Freund von Resolution und Mehrheitsbeschlüssen zu sein, um zu erkennen, daß Gewöhnung an einen klaren Abschluß des Denkens und Redens erzieherisch sehr wertvoll ist. Es wird leider in persönlichen und öffentlichen Besprechungen oft endlos geredet und im Grunde ein Ergebnis dabei nicht erzielt, mitunter bloß, weil keiner der Beteiligten das Resultat im richtigen Augenblicke zusammenzufassen versteht. Meist aber wird es möglich sein, bei Besprechungen dadurch einen fruchtbaren Keim zu legen, daß man den Stand der Frage in Form der Mehrheitsmeinung als Vorbereitung der Lösung der Frage feststellt. Erzieherisch ist es ferner wichtig und für die persönliche Stellung angenehm und vorteilhaft, daß man bei solchen Abstimmungen die Meinung der breiten Massen kennen und mit ihr rechnen lernt. Oft bemerkt man zu seinem größten Erstaunen, daß die Abstimmung ganz anders ausfällt, als man der Redeschlacht nach erwartet hatte. Außerdem sieht und hört man in sehr eindringlicher Weise, daß andere Menschen oft ganz andere Meinungen haben als man selbst erwartet und daß sie über die von einem selbst gehegte Auffassung gelegentlich kühl und rasch hinwegschreiten — ein gutes Heilmittel gegen Selbstüberschätzung und Pharisäertum.

Eine letzte Gruppe von Erziehungsaufgaben besteht im Anschauungsunterricht. Infolge unseres hochgeschraubten Intellektualismus steht die Kenntnis der Heimat bei unserer Jugend im allgemeinen nicht auf hoher Stufe. Der Mensch aber, der mitten im Leben steht, muß im Prinzip wenigstens die Haupttypen rechtlicher, wirtschaftlicher, industrieller, sozialer und künstlerischer Arbeiterorganisation und Produkte kennen gelernt haben. Was eine Fabrik ist, wie sie organisiert ist und wie sie arbeitet, wie eine Zeitung entsteht, was Armut und Elend bedeuten, wie Gerichtsverhandlungen geführt werden, muß man aus Anschauung kennen. Es ist selbstverständlich, daß der Unerwachsene sich über solche Beobachtungen keine Rechenschaft gibt. Ein guter Führer muß es ihn deshalb lehren, das Gesehene zu analysieren, sich über seine Einzelheiten klar zu werden und nach und nach ein Urteil über den Sinn des ganzen, seine inneren Zusammenhänge und seine Bedeutung zu bilden. Man stelle einen Schüler vor eine ihm bekannte Kirche und gebe ihm die Aufgabe, sie im einzelnen und als Ganzes klar zu beschreiben. Man wird über die Ungelenkigkeit erstaunen, mit der er dies zu tun pflegt. Er wird Hauptsachen übersehen und den Einzelheiten oft

nicht die Bedeutung zumessen, die ihnen zukommt. Solche Aufgaben aber lassen sich üben; sie verlangen jedoch eine recht beträchtliche Zeit für ihre Behandlung, im Massenunterricht wesentlich mehr als im Einzelunterricht. Die Besprechungen bei und nach solchen Besichtigungen auf Ausflügen und Reisen sind daher fast ebenso wichtig als die Exkursionen selbst.

Fassen wir die Forderungen über die Erziehungsarbeit, die in der Hauptsache dem Nachmittag zufallen soll, zusammen, und versuchen wir, sie auf ein einfaches Schema zu bringen, so wird sie sich im wesentlichen folgendermaßen einteilen lassen. Zunächst wird man darauf bedacht sein, den Schülern zwei völlig freie Nachmittage zu schaffen, an denen sie ganz ihre Herren sind. Sie sind jung und sollen die Freiheit der Jugend genießen, spielen und treiben können, was sie mögen. Mittwoch und Sonnabend müssen schulfrei und schularbeitsfrei sein, — lautet daher die erste Forderung. Daß der Sonntag frei bleiben muß, bedarf keiner Erörterung.

Die vier Nachmittagsstunden des Mittwochs und Sonnabends verteilt man auf die anderen vier Wochennachmittage, demnach stehen für Montag, Dienstag, Donnerstag und Freitag der Erziehungsschule je drei Stunden zur Verfügung. Hat der Schüler so drei Stunden seinem Beruf gewidmet, so soll er dann frei sein und sich und seiner Familie gehören. Kommt der Vater von der Arbeit oder aus dem Geschäft, so kann er mit seinen Kindern zusammen sein und — sie kennen lernen. Wieviele Väter tun das nicht! Oft sind es gerade die fleißigsten, die sich dazu keine Zeit lassen. Vielfach sind auch die Kinder daran schuld, die sich am Abend nach Tisch noch mit Schulaufgaben beschäftigen. Auch die Schule selbst ist nicht selten frei von Vorwurf hierbei. Deshalb heißt es: Nach getaner Arbeit gut ruhen und vergnügt sein und sich selbst gehören.

An den bezeichneten Nachmittagen gehört der Schüler von $^1/_2 3$ bis $^1/_2 6$ Uhr in die Schule. Ist der Weg zu seiner Schule wegen deren besonderer Art zu weit, so geht er am Nachmittag zu einer anderen Schule als in die Vormittagsschule, nämlich in die nächste Bezirksschule. Es schadet nicht, daß so eine demokratische Verfassung gelegentlich Gymnasiasten höherer Klassen mit Volksschülern weniger hoher Abteilungen zusammenbringt, denn es liegt in der Eigenart der Erziehung, Gegensätze abzuschleifen. Außerdem erlaubt gerade die Nachmittagsarbeit eine ungleich größere Freiheit der Bewegung und Stoffbehandlung als der Vormittag; man ist in all ihren Fächern nicht entfernt so stark an die Altersstufe der Schüler gekettet als im Vormittagsunterricht. Es werden so selbst in abgelegenen Orten noch genug ältere Schüler zusammenkommen, deren Bedürfnissen man gerecht werden kann. Daß eine so weittragende Reform hie und da Schwierigkeiten bietet, ist nicht bloß ein Fehler ihrer Art, sondern wie bei allen allgemeinen Vorschlägen unvermeidlich. Auswege lassen sich unter besonderen Umständen von Fall zu Fall stets finden. Recht vorteilhaft scheint es mir bei dieser Einrichtung zu sein, daß das Vagabundieren vieler Großstadtkinder in der Mehrzahl der Nachmittage fortfällt und daß die Jugendlichen dann unter Lehreraufsicht stehen. Daß auch bei meinem Vorschlag auf dem Weg zur Schule Gefahren drohen, sollte man mir nicht einwenden; man kann und soll die Jugend nicht dauernd in Gewächshäusern halten.

Nachdem die Zeiteinteilung im großen und ganzen festgelegt ist, muß sie in ihren Grundzügen noch für die Einzelstunden bestimmt werden. Die

große Anzahl der Nachmittagsaufgaben und der Rahmen des Ganzen läßt zu „Hausaufgaben“ keine Zeit; deshalb müssen diese als Übungsaufgaben in der Schule selbst ausgeführt werden. Mehr als 1—1½ Stunde kann dafür nicht zur Verfügung gestellt werden. Solches Arbeiten unter Lehreraufsicht ist mit gutem Erfolg, zur Zufriedenheit von Eltern und Lehrern mit Schülern, die ihre Arbeiten zu Hause nicht recht machen wollten, z. B. an der ausgezeichneten deutschen Schule in Belgrano bei Buenos Aires durchgeführt worden; die Schüler gewöhnten sich schnell und gut daran. — Daß eine Zusammenarbeit der einzelnen Fachlehrer in der Aufstellung der Übungsarbeiten nötig ist, bedarf keiner Erörterung. Das vorgeschlagene System hat den großen Vorzug, daß der beaufsichtigende Lehrer leicht feststellen kann, ob zu viel an Zeit und Mühe vom Schüler verlangt worden ist oder nicht; seine Beziehungen zu den Fachlehrern können dann günstig auf die Aufgabenstellung zurückwirken.

Für die Nachmittagseinteilung ist noch ein besonderer Umstand zu berücksichtigen, das Vesperessen. Die Einführung der Schulspeisungen ist ärztlich auf das lebhafteste zu begrüßen. Man sollte sie unbedingt auch im Frieden beibehalten. Eine kräftige Vormittagssuppe zum zweiten Frühstück gegen 10 Uhr wäre für die allgemeine Volksgesundheit von der größten Bedeutung; aber auch am Nachmittage sollten die Kinder zu essen und — dann hoffentlich auch — gute Milch zu trinken haben. Der Nachmittag verliefe dann etwa so: 2^{30} bis 3^{30} Schularbeiten (selbständige Übungsarbeiten). Ohne Pause darauf von 3^{30} bis 4^{15} Musikunterricht, Handfertigkeits- und kunstgewerblicher Unterricht usf. 4^{15} bis 4^{35} Vesperpause mit Schulspeisung. 4^{35} bis 5^{30} Turnen und Spielen, Schulgemeinde, Gegenwartsunterricht.

Ein Erziehungsweg bedarf noch besonderer Erörterung. Von jedem, auch dem Volksschulgebildeten verlangen wir ein gewisses Benehmen und bestimmte Formen und Sitten. Es ist demgegenüber leider eine betrübliche Tatsache, daß viele Familien selbst sogenannter besserer Kreise in dieser Hinsicht wenig Einfluß auf ihre Kinder bekommen. Gute Führer der modernen Jugendbewegung halten deshalb auch bei halbwüchsigen Arbeitern darauf, daß diese sich zumal Frauen gegenüber gut benehmen lernen. Sie erreichen das dadurch, daß bei den Ausflügen die Damen der Führer teilnehmen und sich am Spiel und Zusammensein der Jugendlichen aktiv beteiligen. Besonders wichtig ist es, daß die jungen Arbeiter beim Essen und Kaffeetrinken in bunter Reihe neben Herren und Damen sitzen und sich unterhalten müssen. Unterweisungen über das Sollen und Nichtdürfen ergänzen das Verfahren. Eine Übertragung solcher Gepflogenheiten ließe sich bei den Schulausflügen sehr wohl erreichen, wenn man sie zugleich zu Lehrer- und Elterngeselligkeiten ausweitete. Soweit mir bisher bekannt geworden ist, werden die Elternabende als Versammlungen mit Rednerpult und Sitzreihen abgehalten. In dieser Verkehrsform ist zu wenig Gelegenheit zu persönlicher Fühlungnahme zwischen den einzelnen Lehrern und den einzelnen Eltern gegeben. Richtiger wäre es, öfters einen Sonnabendnachmittag dieser Aufgabe zu widmen und Schüler, Eltern und Lehrer zu Gemeinsamkeit zu gewöhnen.

Dieser Plan ließe sich noch mit einem anderen verbinden, der sehr fruchtbar ist. So wünschenswert im Leben für Kinder eine regelmäßige Alltäglichkeit ist, so ist doch etwas Besonderes als Unterbrechung des Einerlei gar

erfrischend und anregend. Dies führt zu den Schulausflügen und ihren Freuden in Wald und Feld. Leider ist die übliche Zahl solcher Veranstaltungen sehr gering. Die neueren Bewegungen zugunsten eines freien Tages aller vier Wochen sind daher sehr zu unterstützen. Es ließe sich auf der Voraussetzung der letzten Überlegungen vorschlagen: Etwa jeden vierten Sonnabend findet ein Ausflug statt. Die einzelnen Klassen bleiben getrennt. Der Ausflugstag braucht für die verschiedenen Klassen der gleichen Schule nicht der gleiche zu sein. Den Morgen wandern die Schüler. Am Nachmittag kommen die Eltern nach und treffen die Klasse am verabredeten Ort, im Freien oder in einer Wirtschaft. Man spielt, plaudert, vespert, befreundet sich — und die Kinder lernen es, sich auch unter fremden Erwachsenen gehörig zu benehmen. Die Beziehungen zwischen Schule und Haus verengern sich, die wechselseitigen Einflüsse verstärken sich und — nicht zu unterschätzen — das Ansehen der Lehrerschaft steigt, so wie sie es verdient. Kann man Schülerheime für solche und ähnliche gesellige Zwecke schaffen, so ist es noch wertvoller für Schule und Haus.

Sowohl am Vormittag als am Nachmittag muß dem Lehrer Zeit genug zur Verfügung stehen und Freiheit gegeben sein zu schalten und zu walten, wie die Umstände es erfordern. Wenn er sein Ziel im ganzen erreicht und den Kollegen, der an der Erziehungsaufgabe in der gleichen Klasse beteiligt ist, nicht stört, so soll er möglichst frei bleiben. Die Angst vor dem Gedanken „du wirst mit dem Pensum nicht fertig“ ist eine der schlimmsten Hemmungen aller Lehr- und Erziehungstätigkeit. Mit dieser Forderung erhebt sich eine Schwierigkeit, die geradezu unüberwindbar erscheint. Die Stoffmenge ist im 19. Jahrhundert ins Fabelhafte gewachsen, und Streichungen sind verhältnismäßig wenig vorgenommen worden. Meiner persönlichen Schätzung nach wäre aber eine Einschränkung des Lehrstoffes auf die Hälfte, wenn nicht auf ein Drittel des jetzigen Bestandes möglich, wenn man zu einem wirklichen Qualitätsunterricht kommen will. In der Geschichte reden wir vor allem von den großen Männern. Nehmen wir Bismarck als Beispiel. Man müßte von einem Gebildeten verlangen, daß er die wichtigsten Lebensdaten von ihm nennen kann; er muß imstande sein, die Voraussetzung seiner Lebensarbeit, seine Motive und Ziele anzugeben, seinen Charakter zu schildern, seine Leistungen zu entwickeln und seine Bedeutung zu skizzieren. Und das nicht von Ungefähr, sondern auf Grund eines festen, klaren, durchgearbeiteten und reproduktionsbereiten geistigen Besitzes. Wie viel Abiturienten können das? Welche können gleiches von Napoleon, Luther, Mohamed, Jesus und anderen Geisteshelden sagen? Die Schule zielt im allgemeinen gar nicht auf abgeschlossene Lebens- und Charakterbildung, sondern bleibt bei Einzelheiten der Geschichte stehen. Welche Zeit fordert aber solche Stoffbehandlung! Es kommt nicht auf bloßen Wissenserwerb an, sondern auf inneres Miterleben der Leistungen und Schicksale unserer Helden und Völker und auf die Auseinandersetzung mit ihrem Lebenswerk. — Material für solche Aufgaben bietet die Schule geradezu massenhaft. Die ganze klassische Lektüre, die Dramen, Epen und Sagen stecken voll solcher Gestalten. Aber leider wird meist die Grundforderung nicht erfüllt, die Helden den Schülern so vertraut zu machen, als wären es Menschen, die mit ihnen lebten, die sie beobachten können, die mit ihnen sich unterhalten und durch ihre Art ihnen Ehrfurcht und Bewunderung abzwingen.

Zu dieser Unterrichtsbehandlung kommt eine zweite Aufgabe, die Fixierung der Unterrichtsergebnisse im Gedächtnis. Die Lehrstoffe pflegen für ein halbes Jahr ganz leidlich zu sitzen. Verlangt man aber in der Sekunda geschichtliche Stoffe aus der Untertertia, so kann man sein blaues Wunder erleben. Was ist nicht alles vergessen worden! Dabei sollen die Dinge für das Leben, also für Jahrzehnte gegeben werden und obendrein im Leben fruchtbar sein, d. h. unser Denken leiten, unser Gefühl und unsere Phantasie bestimmen und unser Handeln zur Tat im Sinne der großen Führer begeistern.

Angesichts dieser Probleme muß man die Forderung erheben: es sind alle wahrhaft kulturwichtigen Erkenntnisse unabhängig von der üblichen Facheinteilung zusammenzustellen. Man kann die wertvollsten Forschungsergebnisse in Leitsätzen und Bildern festlegen. Ein Satz wie der: „die solonische Verfassung war wirtschaftlich, nicht aristokratisch fundiert,“ genügt um den Kern dieser Frage aufzuweisen. Alles übrige, was man darüber zu wissen hat, kann man nötigenfalls nachschlagen; das „Gefühl“ jedoch für den in ihr liegenden riesigen Fortschritt von der alten zu einer modernen Gesellschaftsordnung muß klar und stark sein und innig damit verbunden bleiben. So kann man Menschen, Zeiten, Institutionen und vieles anderes charakterisieren. Eine solche Sammlung von Leitsätzen würde in der griechischen Geschichte, wie leicht ersichtlich ist, nicht entfernt den Umfang der anderen Zwecke dienenden Sammlung von Geschichtsfragen aus der griechischen Geschichte von Zurbonsen und Brettschneider erreichen, sondern viel geringer sein. Andererseits wäre der Reichtum der so zu „extrahierenden“ Wissensgebiete ungleich größer, als ihn der gegenwärtige Unterricht bringt. Fächer, die vorläufig noch abseits stehen, wie Geologie, Mineralogie, Paläontologie, indische, amerikanische Geschichte, Philosophie, selbst orientalische Religion würden die ihrer Bedeutung entsprechende Vertretung finden. Trotzdem brauchen neue Fachvertreter außer vielleicht in der Philosophie und Psychologie nicht verlangt zu werden. Sammlungen von Dichtungen, Sagen, Anekdoten und Bildern würden das Wissensminimum in anderer Hinsicht vervollständigen.

Inhaltlich müssen bei dieser Stoffauswahl vor allem die am Eingang dieser Schrift angestellten Überlegungen beherzigt werden, Erziehung zur Menschlichkeit ist unsere höchste Pflicht. Darin ist der Stoff des Humanismus dem der realen Wissenschaften weit überlegen. Wie kann ich die innersten Probleme der Revolution mit chemischen, physikalischen oder botanisch-zoologischen Kenntnissen lösen? Natürlich ist Humanismus nicht Philologie. Grammatik, Etymologie und Sprachwissenschaften sind nicht wichtiger als Chemie und Physik. Hoch über ihnen steht der eigentliche Mensch. Wahrer Humanismus, echte Humanität muß der Grundzug aller modernen Erziehungsschule von der Volksschule an bis zur Hochschule hin sein. Leider muß man aber sagen, daß selbst im modernen Schulbetrieb den Momenten der Humanität und des Humanismus als der Menschlichkeit und dem Sinn für Heldentum nicht entfernt die Aufmerksamkeit gewidmet wird, die ihnen entgegengebracht werden müßte. Die Schuld hieran trägt die intellektualistische Kulturrichtung, die hinsichtlich der Lehrer- und Oberlehrererziehung auf das Spezialistentum der Universität und auf deren durchschnittlich geringes Interesse an diesen Fragen zurückgeht. Eine

Heilung dieses Schadens ist wegen seiner tiefen Verwurzelung somit besonders schwer.

Bei diesen weitgehenden Forderungen müssen wir stets des alten Grundsatzes eingedenk bleiben: non multa, sed multum. Darum ist, soweit dies möglich ist, mit Hilfe der vorhandenen Klassenbücher und zum Teil auf Grund ausgedehnter Unterrichtsversuche die Zeit annähernd zu bestimmen, die zur Einführung der einzelnen Stoffe in den Unterricht nötig ist. Jeder Leitsatz bekommt als Exponenten die Anzahl der Lehrstunden angefügt, die er braucht, um induktiv entwickelt zu werden. Wo es möglich ist, ist mäeutische Darstellung und quellenmäßige Behandlung anzuwenden; stets muß die Forderung des Gemütes im Sinn einer Erziehung zu Ehrfurcht, Liebe und Begeisterung für den Stoff beherzigt werden. Meinem Gesamteindruck nach, den ich von dem gegenwärtigen Unterricht empfangen habe, liegt aber gerade darin der größte Mangel.

Hat man diese Arbeit vollendet, so wird man vermutlich eine Liste erhalten, deren Exponentensumme die zur Verfügung stehende Zeit wesentlich überschreiten wird. Damit beginnt die neue Arbeit der Beschneidung und Ausscheidung, die ein Gegenwarts- und lebensfähiges Grundgerüst aufbaut. Für jede Schulart wäre dies etwas anderes, kleiner oder größer, für alle aber wäre es ähnlich. — Des weiteren müßten die Forderungen der Facherziehung hiermit kombiniert und abgewogen werden.

Die ganze Aufgabe wäre eine Riesenarbeit. Die Leistung eines einzelnen Mannes genügt nicht. Ein einheitlich geleitetes und großzügig tätiges Institut würde manches Jahr mit dieser Reform beschäftigt sein. Ohne schließlich umfassende praktische Vorversuche angestellt zu haben, sollte man an eine derartige grundlegende Lehrplanänderung sich nicht heranwagen.

Von besonderer Bedeutung wären zumal für die niederen Jahrgänge pädagogische Vorarbeiten über die Eignung der Stoffe für die einzelnen Lehrstufen. Was weiß ein Kind von Barmherzigkeit und geistiger Armut? Wann wird es reif zur Menschenliebe? Wann lernt es logisch denken? Wann wird es bestimmten künstlerischen Auffassungen gewachsen sein? Ebenso ist die Frage des Unterschiedes weiter zu erforschen, jedoch nicht einseitig in intellektueller Beziehung, sondern von der Frage des ganzen Menschen aus. Ich selbst kann auf Grund von Schulbeobachtungen zwischen Knaben und Mädchen hinsichtlich des Verstandes keine wesentlichen Unterschiede feststellen. Für die Festsetzung des Lehrzieles kann ein solcher Unterschied m. E. überhaupt nicht in Betracht kommen. Sollte man experimentell tatsächlich irgendwelche Feinheiten in dieser Richtung herausfinden, so wäre das theoretisch wohl interessant, aber praktisch vermutlich bedeutungslos. Die Hauptunterschiede zwischen beiden Geschlechtern liegen im Gemüt, und so würde ich die Forderung erheben, die Fragen der wissenschaftlichen Untersuchung in diesem Falle mit starker Betonung des praktischen Gesichtspunktes zu stellen. Man könnte so viel Zeit sparen und sehr fruchtbares leisten. Auch für diese Eignungsfragen wären Jahre von Arbeit nötig. Immerhin könnte aber m. E. eine zielbewußte dreijährige Leistung Köstliches bringen und eine Reform schaffen, die revolutionär erschiene, aber evolutionär im besten Sinne des Wortes wäre.

Lehrfach und Lehrpersönlichkeit.

Von Theodor Litt.

Die wertvollen Ausführungen, die W. Saupe im 20. Jahrgang dieser Zeitschrift (1919) S. 289 an meinen unter dem obigen Titel erschienenen Aufsatz angeschlossen hat, geben mir Anlaß zu einigen Bemerkungen, die vielleicht dienlich sind, das Problem der Klärung noch etwas näher zu bringen, gewisse Unterscheidungen klarer herauszuarbeiten und auf Grund von ihnen zu erweisen, daß der Abstand zwischen den von mir entwickelten Überzeugungen und denjenigen des Verfassers nicht so groß ist, wie es scheinen könnte.

Das Wort „Persönlichkeit" gehört zu denjenigen Ausdrücken, die, an sich schon von problematischem Sinngehalt, im Alltagsgebrauch so sehr jede scharfe Prägung eingebüßt haben, daß auch derjenige, der sich ihrer in wohlüberlegten, methodischen Gedankenführungen bedient, nur schwer die durch sie gedeckten Unklarheiten und Doppelsinnigkeiten fernhält. Wenn ich in meinem Aufsatze die Maßnahmen kritisierte, die angeblich junge Menschen zu „Persönlichkeiten" zu entwickeln geeignet seien, wenn ich die immer wieder erhobene Forderung beanstandete, daß der Lehrer „Persönlichkeit sein" müsse, so meinte ich damit allerdings, um mich der Wendung von Saupe (S. 300) zu bedienen: „Die Herausbildung des Individuums zum produktiven Teilhaben an den Werten aus zielstrebiger, persönlicher Einheit heraus und im Sinne einer Freiheitstat." Denn damit ist in der Tat treffend die Richtung des inneren Werdens, Sichgestaltens und Schaffens bezeichnet, die wir im Sinne haben, wenn wir von einem Menschen den Satz aussprechen: „N. ist eine Persönlichkeit". Ohne daß es möglich oder auch nur erstrebenswert wäre, in Form einer begrifflichen Definition die solchen inneren Adels Teilhaftigen von den nicht also Begnadeten zu scheiden, wird der Gedanke schwerlich Widerspruch finden, daß es nur eine sehr begrenzte Zahl von Mitmenschen ist, denen wir das in jenem Satze ausgesprochene Wertprädikat beilegen würden. Wer zweifeln möchte, ob dem wirklich so sei, der mustere nur einmal probeweise den Kreis von Individuen, mit denen das Leben ihn zusammengeführt hat, unter dem Gesichtspunkte, wieviele von ihnen er einer solchen Schätzung ernstlich für würdig erachten würde. Ein durchaus richtig leitendes Sprachgefühl wird ihn davor warnen, mit diesem Prädikat allzu freigiebig zu verfahren: denn in Wahrheit sind es notwendig seltene Erscheinungen, denen es vergönnt ist, recht eigentlich im Schaffen von Werten ihr Ich zur zielstrebigen Einheit zu organisieren.

Nun führen aber von diesem nicht sowohl auf Grund einer logischen Definition, als vielmehr nur in einer inneren Schau zu erfassenden Begriff der Persönlichkeit gleitende Übergänge hinüber zu einem anderen, der, sobald er seinerseits sich zu einer gewissen Klarheit herausarbeitet, offenbar einen sehr viel umfangreicheren Kreis von Einzelfällen umfaßt als der oben gekennzeichnete. Saupe befindet sich in seinem Bereich, wenn er etwa spricht von „dem Reifen der aufblühenden Persönlichkeit" (S. 291), von den „Forderungen der Welt an die menschliche Persönlichkeit" (S. 297), wenn er sagt, daß der Lehrer „seine ganze Persönlichkeit einzusetzen habe" (S. 299).

Zweifellos ist auch hier der Begriff der Persönlichkeit im Sinne einer zielstrebigen Bewegung zu erfassen, zweifellos soll auch hier die Bewegung auf Werte gerichtet sein — aber weder schließt der hier gemeinte Begriff der Persönlichkeit den erfolgreichen Zusammenschluß zu bewußter Einheit um das Wertzentrum in sich, noch gar das produktive Teilhaben an der Welt der Werte. Wenn man etwa unserer Zeit den Mangel an Persönlichkeiten zum Vorwurf macht, so ist dieser vollauf berechtigt im Hinblick auf den ersten, aber kaum zu halten im Hinblick auf den zweiten Begriff. Denn daß es unserer Zeit an strebendem Bemühen um Werterleben und Wertgestalten fehle, wird kaum mit Fug behauptet werden: nur daß solches Streben gar so selten zu wirklicher Geschlossenheit und Fülle des inneren Seins sich durcharbeitet. Man wende nicht ein, daß es sich bei diesen beiden Begriffen nur um Gradunterschiede handle: mit dem Vorhandensein von Übergangserscheinungen ist die Tatsache nicht aufgehoben, daß in dem zuerst besprochenen Falle das Ich gleichsam in einen neuen Aggregatzustand eintritt, den jede intuitive Menschenkenntnis mit Sicherheit erfühlt.

Scheidet man diese beiden Begriffe so deutlich voneinander, wie es die Natur der hier zu ordnenden Lebenswirklichkeiten zuläßt, setzen wir ferner die ganz wertindifferente Bedeutung des Wortes beiseite, die vorliegt, wenn wir etwa von einer „fragwürdigen Persönlichkeit“ reden — es gibt ja auch eine nicht wertbezogene Teleologie der inneren Entwicklung — so heben sich gewisse Widersprüche zwischen Saupes Ausführungen und den meinigen leicht auf. Was ich bekämpfe, das ist das krampfhafte Bemühen, für den so bitterlich empfundenen „Mangel an Persönlichkeiten“ — im engeren Sinne — durch „allgemeine, planvolle Maßnahmen, Eingriffe und Regelungen“ (so auf S. 141 meines Aufsatzes), insbesondere durch Neuordnung der allgemeinen Lehrpläne an den öffentlichen Unterrichtsanstalten, Abhilfe zu schaffen: denn damit will man das erzwingen, was ungerufen kommen muß. Damit ist aber nun ganz und gar nicht gemeint, man solle „sich auf die Gnade allein verlassen“ (Saupe S. 290). Solches zu verlangen kann mir schon deshalb nicht einfallen, weil natürlich niemals eine Persönlichkeit anders heranreifen kann, als in Auseinandersetzung mit dem Kulturbesitz, den die Gemeinschaft ihr zuführt und an dem ihr eigenes Werterleben und Wertschaffen seine Ansatzpunkte findet. Deshalb ist es selbstverständlich Pflicht der Erziehung, ihr diesen Schatz des Geistes in derjenigen Auswahl und Abmessung zuzuführen, die der individuellen Veranlagung angemessen ist. Verwerflich scheint mir nur die Richtung des Verfahrens, die, statt dem jungen Menschen einfach das ihm Gebührende nahe zu bringen und alles weitere den geheimnisvollen Werdekräften zu überlassen[1]), von vorneherein jenes letzte Ziel zum Gegenstand technischer Zweckerwägungen und Zurüstungen macht; verwerflich scheint mir vor allem das Vorgehen des Jugenderziehers, der sich selbst im Hinblick auf dies Ziel bearbeitet, statt schlicht sein Werk zu tun und im übrigen wirklich der „Gnade“ zu vertrauen. Wie man sieht, ist die Anerkennung dieses Letzten und Höchsten keineswegs gleichbedeutend mit der Annahme „einer fast nativistischen Starrheit und Unbeeinflußbarkeit der Persönlichkeit“ (Saupe S. 289).

[1]) So auch P. Natorp, Philosophie und Pädagogik, 1919, S. 205 f.

Auch sonst schließt mein Mißtrauen gegen die Kraft allgemeiner organisatorischer Regelungen und Zurüstungen auf pädagogischem Gebiete keineswegs den Gedanken ein, daß überhaupt kein erzieherischer Einfluß von außen das Wachstum der Persönlichkeit — im engeren Sinne — fördern könne. Nur daß diese Förderung nun wiederum nicht die Sache von allgemeinen Lehrplänen u. dergl. ist, sondern auf der völlig irrationalen, künstlich nicht zu arrangierenden Berührung wahlverwandter Seelen beruht. Sicherlich kann der Mensch im Menschen eine Glut entzünden, die ohne ihn nicht so, nicht so früh, nicht so lebhaft entglommen wäre — aber auch hier wolle man sich doch vor dem Wahne hüten, daß durch reichlichere Dosierung bestimmter Stoffe, reichlichere Ausstattung bestimmter Fächer, Vervollkommnung bestimmter Methoden zu diesem Weben geheimnisvollster Seelenkräfte etwas hinzugetan werden könne. Es will mir scheinen, als ob Saupe (S. 298 ff.) nach dieser Richtung hin der „mithelfenden Lenkung" jedes Erziehers — auch dessen, den die „Gnade" nicht zur „Persönlichkeit" geschaffen hat — allzuviel zutraue: ich für meinen Teil möchte meinen, daß es einem solchen nicht dringend genug angeraten werden könnte, seine Ziele minder hoch zu stecken.

Sieht angesichts der hier vorgenommenen Scheidungen und Einschränkungen die Sache keineswegs trostlos aus, wie sie sich nach Saupes Auffassung in meinen Ausführungen darstellt, so erledigt sich der gleiche Anstoß noch glatter im Hinblick auf den zweiten, weiteren Begriff der Persönlichkeit. Denn daß der Erzieher die Aufgabe hat, den Zögling an einem Wertleben teilhaben zu lassen, in dem sein Inneres sich zu Form und Gestalt durcharbeitet, das in Frage zu stellen hat mir ferne gelegen. Das Recht der „geistigen Hilfeleistung und Bewahrung" (Saupe S. 291) ist damit voll anerkannt. Aber auch angesichts dieser bescheideneren Aufgabe ist und bleibt es Pflicht jedes Erziehers, sich der Grenzen der eigenen Erlebnis- und Gestaltungsmöglichkeiten in jedem Augenblick bewußt zu sein und danach seine pädagogischen Ziele abzumessen. Denn auch hier pflegt ein vordringliches, erfolggieriges „Machenwollen" das genaue Gegenteil des Gewünschten zur Folge zu haben. Zur „Hilfeleistung" sind eben auch hier nicht alle berufen, die des Erzieheramtes walten.

Endlich sei es gestattet, in Erinnerung zu bringen, warum die skeptische Seite meiner Überlegungen in jenem Aufsatz so stark hervortrat: es handelte sich für mich darum, eine Neigung zu bekämpfen, die in den Vorschlägen zu der schon damals geplanten Neuordnung unseres öffentlichen Bildungswesens verhängnisvoll hervortrat: die Neigung, um des nur allzu oft Unerreichbaren willen das Notwendige und Erreichbare aus den Augen zu verlieren. Ich habe nicht den Eindruck, als ob die bevorstehende Umgestaltung unserer Bildungseinrichtungen, die angesichts der unterdessen eingetretenen Wandlung der Dinge noch sehr viel tiefer greifen wird, die in jener Neigung eingeschlossenen Gefahren weniger zu fürchten hätte.

Buchstabiermethode und Wortvorstellungstypus.

Von Marx Lobsien.

(Fortsetzung.)

c) Akustisches Buchstabieren.

Wir fassen zunächst die Zeitangaben allein ins Auge und ordnen sie neben die Zeitwerte, die wir oben fanden, um einen bequemen Vergleich zu ermöglichen.

Tabelle 1.

V-P.	Versuch		V-P.	Versuch		V-P.	Versuch	
	1	2		1	2		1	2
15	— 10	— 12,5	4	2,9	404,3	34	22,2	178,9
9	— 9	12,5	29	2,9	16,0	5	22,9	43,8
14	— 9,1	73,9	7	3,1	17,5	18	27,3	347,4
17	— 8,1	5,4	6	8,0	5,6	25	33,3	42,9
3	0	9,5	12	8,0	133,3	24	36,0	∞
10	0	12,5	23	8,0	32,4	31	36,1	452,5
21	0	95,3	20	11,4	21,9	8	40,0	14,3
22	0	60	16	12,5	19,0	19	40,0	25,5
26	0	116,9	33	15,4	12,1	11	43,3	0.0
28	0	285,7	32	16,1	150,0	1	43,5	190,2
30	0	144,4	27	19,4	128,9	35	51,7	111,5
36	0	12,5	13	21,9	37,5	2	95,6	134,4

Wir betrachten zunächst die Zeitwerte der Versuchsgruppe 2. Der Visuelle, der sich das Wortbild beim Buchstabieren vorstellt, vermag gleichschnell oder doch wenig langsamer rückwärts wie vorwärts zu buchstabieren, während der Akustiker erheblich längere Zeit benötigt und zwar in demselben Maße, wie das akustische Wortvorstellen bei ihm vorherrscht. Wir beobachten ganz bedeutende Zeitunterschiede, die zwischen — 12,5 über 452,5 zu ∞ gehen, d. h. das Rückwärtsbuchstabieren gelingt überhaupt nicht. Wir werden also auch hier den ausgeprägten Visuellen und den ausgeprägten Akustiker leicht erkennen können.

Die starken Akustiker sind die Prüflinge 24 = ∞; 31 = 452,5; 4 = 404,3 und 28 = 285,7, die ausgesprochen visuellen Typen 15 = — 12,5; 11 = 0,0; 17 = 5,4; 6 = 5,6 und etwa noch 3 = 9,5. In strenger Anwendung dürfen jedoch nur 15 und 11 dazu gezählt werden. Alle übrigen bevorzugen die akustische Vorstellungsweise, besonders deutlich diejenigen, die mehr als doppelt soviel Zeit für das Rück- als für das Vorwärtsbuchstabieren beanspruchen. Nur wo ein geringes Mehr an Zeit gefunden wurde, etwa bis zu 10 %, darf ein Vorwiegen des visuellen Vorstellens angenommen werden.

Unter allen Prüflingen gaben nur drei an, daß sie beim Buchstabieren das Wortbild sichtbar vor sich gesehen und rückwärts abgelesen hätten und zwar sagen Nr. 14 und 19 aus, daß sie das Wortbild handschriftlich und 36, daß er es in Druckschrift vor seinem inneren Auge gesehen habe. Alle andern geben an, daß sie rückwärts buchstabiert und im Falle des Stockens, manche auch immerfort, das Klangbild von vorn an bis zu dem fehlenden Buchstaben reproduziert hätten. Viele wissen anzugeben, daß sie die Laute im

Wortklange des Versuchsleiters während der Lösung ihrer Aufgabe innerlich gehört hätten — alles zweifellos Kennzeichen akustischen Verhaltens. Die Angaben decken sich offenbar nicht mit unserer obigen Feststellung auf Grund der Zeitdifferenzen; denn nur 14 verlangt einen erheblichen Mehraufwand an Zeit (73,9 %), während 19 (25,5) und 36 (12,5 %) mit geringer Erhöhung auskommen. Vielleicht hängt das aber damit zusammen, daß die Prüflinge nicht ausreichend imstande sind, sich innerlich zu beobachten oder gar nachher über die inneren Vorgänge zuverlässige Auskunft zu geben.

Ein objektives Bild geben vermutlich die Fehler. Der visuelle Typus kennzeichnet sich durch eine genaue rückläufige Reproduktion in verhältnismäßig kurzer Zeit. Der Akustiker muß schon wegen seines umständlichen Verfahrens viel längere Zeit aufwenden. Dazu hat er größere Mühe, das Wort im Gedächtnis festzuhalten, einesteils wegen der längeren Zeit, sodann weil das normale Klangbild fortlaufend umgestellt werden muß, was ohne Störungen nicht geschehen kann. Dazu kommt, daß er sich notwendig auf die Sprechbewegungen stützen muß, die mit dem Wortklange eng zusammenhängen; gerade diese Bewegungsfolge, die für gewöhnlich eng und streng zusammenhängt, wird aber bei dem Rückwärtsbuchstabieren stark gestört. Wir werden mithin erwarten dürfen, daß der Akustiker strenger Richtung nach langer Zeit im allgemeinen eine äußerst mangelhafte Lösung zuwege bringe, daß eben der akustisch-motorisch Vorstellende in demselbem Maße, wie die motorischen Vorstellungen eine bestimmende Rolle spielen, fehler hafte Reproduktionen leiste.

Die Analyse läßt nun zwei Hauptgruppen Fehler erkennen: vollkommen richtige und fehlerhafte Lösungen. Die fehlerhaften ordnen sich, entsprechend dem Grade ihrer Abweichungen in fünf Stufen, die folgendermaßen gekennzeichnet werden: 1. Die Wiedergabe ist teils richtig, teils falsch und zwar ist der Anfang, die Mitte oder das Ende des Wortes unrichtig buchstabiert worden. 2. Die Wiedergabe ist im ganzen gelungen, aber nur unter Aufwendung einer größeren Anzahl von lautrichtigen Häufungen (nenredefrhuenhschat für Taschenuhrfedern). 3. Es fehlen einzelne Zeichen oder Silben. 4. Es finden sich einzelne fremde Einschiebsel und 5. Die Wiedergabe ist vollkommen mißglückt, sei es, daß nur zwei oder drei Buchstaben genannt wurden oder daß sie völlig unsinnig ausgefallen ist (beborgefthirtschtangnadch für Handschriftprobe). Diese wichtigsten Fehler müssen eine psychologische Deutung erfahren, um in unserm Sinne brauchbar gemacht zu werden. Vorher möge jedoch bemerkt werden, daß die Fehler nur in wenigen Fällen nachträglich als solche gekennzeichnet wurden und die Prüflinge im allgemeinen subjektiv von der Richtigkeit ihrer Leistung überzeugt waren.

Richtige Lösungen kann sowohl der visuelle wie der akustisch-motorische Typus zuwegebringen, richtige Lösungen allein geben mithin kein Mittel an die Hand, um beide Vorstellungsweisen voneinander zu trennen. Wir müssen die Dauer der Reproduktion berücksichtigen; denn weil der Akustiker einen immerhin umständlichen technischen Hilfsapparat in Bewegung setzen muß, um das Ziel zu erreichen, während der Visuelle das Wortbild einfach rückwärtslesend zu verfolgen braucht, wird jener erst nach erheblich längerer Zeit seine Aufgabe gelöst haben. Also bei vollkommen richtiger Wiedergabe werden wir beide Typen unmittelbar am Zeitverbrauch unterscheiden können. Allerdings begegnen der Grenzregulierung Schwierigkeiten; die Bestim-

mung „mehr“ oder „erheblich mehr“ ist dehnbar, und es ist selbstverständlich unmöglich, eine Zeitdifferenz anzugeben, die exakt die Typen auseinanderzuhalten erlaubt. Sicher ist nur, daß unerlaubt ist, Zeitunterschiede von wenigen Fünftelsekunden als Kriterien zu verwerten, aber wo die Grenze zu ziehen sei, bleibt der allgemeinen Überlegung, also immer bis zu einem gewissen Grade der Willkür vorbehalten. Ich rechne als Grenzbestimmung $^1/_{20}$ = 5 % des Zeitmehraufwandes für das Rückwärtsbuchstabieren. Nach unserer Rohtabelle sind nur sechs vollkommen richtige Wiedergaben geleistet worden, nämlich 16 = 12,5 %; 20 = 11,4 %; 22 = 60,0 %; 23 = 8 %; 39 = 144,4 % und 36 = 12,5 %; mithin sind sie alle nach unserer Rechnung dem akustischen Typus zuzurechnen.

Die Fehlergruppe 1, bei der ein Teil der Wörter richtig, ein Teil falsch rückwärts buchstabiert, läßt verschiedene psychologische Deutungen zu. Sicher ist die Fehlerart nicht allein auf einen Typenunterschied zurückzuführen. Wenn man die Prüflinge unmittelbar nach dem Buchstabieren fragt, erfährt man besonders, daß plötzlich ein Verwirrungszustand eingetreten sei, auch wohl, daß das Gedächtnis versagt habe. Derartiges kann sowohl bei dem visuell, wie bei dem akustisch Vorstellenden vorkommen. Sofern das Gedächtnis intakt bleibt und lediglich ein Zustand augenblicklichen Verwirrtseins, dessen Ursache nicht immer nachweisbar ist, eingetreten ist, werden wir annehmen dürfen, daß der Visuelle im allgemeinen desselben leichter und schneller Herr wird. Wir werden auch hier wieder an der Zeit ein Mittel haben, die Typen zu erkennen.

Unter unserer Prüflingsschar stoßen wir auf fünf Schüler, die das Rückwärtsbuchstabieren nur teilweise richtig bewerkstelligen; sie verwenden ausnahmslos sehr viel Zeit:

4 = 404,3 %	28 = 285,7 %
7 = 175 %	18 = 347,4 %
12 = 133,3 %	31 = 452,5 %
21 = 95,3 %	

— mehr als bei dem Buchstabieren in gewöhnlicher Ordnung. Wir werden wohl nicht fehlgehen, wenn wir sie allesamt als starke Akustiker bezeichnen.

Die nächste Fehlerart, das Wiederholen desselben Zeichens, kann einerseits darauf zurückgeführt werden, daß der Prüfling sich unsicher fühlt oder daß er mit großer Gewissenhaftigkeit arbeitet und sich wiederholt davon überzeugen will, ob er auch wirklich den richtigen Buchstaben angegeben habe, oder darauf, daß die Wiederholungen das Gedächtnis stützen sollen. Sicherlich werden wir nicht erwarten, daß der Visuelle solcher Hilfen bedarf, sondern die Fehlerart als Hindeutung auf den akustischen Typ verwerten dürfen, zumal, wenn das Buchstabieren dieser Art viel Zeit beansprucht. Übrigens ist die Fehlerart selten und findet sich nur hie und da eingestreut, so daß wir sie nur gelegentlich zur Bestätigung des akustischen Vorstellens verwerten können.

Auslassung einzelner Zeichen und Silben begegnen wir häufiger. Sie werden durch Flüchtigkeit oder Gedächtnisausfall entstehen und können bei beiden Arten des Vorstellens vorkommen. Die Fehlerart als solche gibt also psychologisch für die Typendeutung keinen Anhalt, wohl aber die Häufigkeit

ihres Vorkommens und die Länge der Zeit, die die Schüler für das Buchstabieren nötig haben. Wir finden:

3 =	9,5	13 =	37,5
6 =	5,6	15 =	— 12,5
8 =	14,3	17 =	5,4
11 =	0,0	26 =	116,9

Wir finden an 6 Stellen, daß eine Silbe, an zweien, daß nur ein Buchstabe ausgelassen worden ist. Auffallend ist, daß, mit einer Ausnahme die Prüflinge, die Auslassungsfehler gemacht haben, allesamt nur wenig mehr Zeit zum Rückwärts- als zum Vorwärtsbuchstabieren gebraucht haben. Halten wir die oben angegebene Fehlergrenze von 5 % Mehrverbrauch auch hier fest, dann dürfen wir die Schüler 6, 11, 15, 17 zweifellos zu den visuell Veranlagten zählen und festhalten, daß im allgemeinen die Auslassungen einen Hinweis auf den visuellen Typus enthalten. Die Prüflinge 3, 8, 13 wenden vermutlich die visuelle Vorstellungsart aushilfsweise als Gebrauchsmodus an. Der Prüfling 26 allein fällt vollkommen aus dem Rahmen heraus.

Die beiden letzten Fehlergruppen, die fremde Einschiebsel oder gar eine völlig sinnlose Häufung von Zeichen enthalten, die teilweise ganz vorlagefremd sind, dürfen wir in der psychologischen Wertung zusammenfassen. Derartige Vorgänge sind nur dann möglich, wenn das lautliche Wortbild teils oder vollkommen in Verwirrung geraten und durch keine Hilfsmaßnahmen in Ordnung zu bringen ist. Zwar besteht die Möglichkeit, daß das Wort jeweils dem Gedächtnis zum Teil oder ganz entfallen und der Prüfling bemüht ist, wahllos Zeichen anzugeben, in der sehr unsicheren Hoffnung, es werde schon etwas Richtiges darunter sein. Es gibt aber ein einfaches Mittel, sich von der Richtigkeit oder vom Irrtum solcher Annahme zu überzeugen — man läßt das Wort unmittelbar nach dem Rückwärtsbuchstabieren sich in gewohnter Weise vom Schüler aufsagen. Das gelang in unserm Falle ausnahmslos. Mithin bleibt nur die Erklärung übrig, daß infolge des Rückwärtsbuchstabierens die Lautfolge aus der Ordnung geraten ist, so daß die Reproduktion in umgekehrter Reihe nicht möglich war oder nur in starker Verwirrung gelingen konnte. Der Fehler ist bei visueller Wortvorstellung gar nicht oder nur in geringem Umfange möglich, so daß wir ein sicheres Kennzeichen für den akustischen oder akustisch-motorischen Typus vor uns haben.

7 =	175	24 =	∞
9 =	12,5	34 =	178,9
18 =	347,4	35 =	111,5
19 =	25,5		

Unser Ergebnis, das wir aus der Fehlerart entwickelten, findet vollkommene Bestätigung in der auffallend langen Zeit, die die Prüflinge 7, 18, 24, 34 und 35 für das Rückwärtsbuchstabieren nötig hatten; 9 und 19 bilden allerdings eine starke Ausnahme. Der geringe Zeitaufwand läßt erkennen, daß noch andere Ursachen am Werke sind, vermutlich große Oberflächlichkeit, mit der die Prüflinge ihre Aufgabe lösten. Bei 19 ist das Ergebnis um so auffälliger, als der Prüfling behauptet, er habe das Wortbild in Druckschrift innerlich gesehen. Die Art der Lösung bestätigt zweifellos, daß die Angabe

falsch ist; entweder hat er einer ungewollten Suggestivwirkung nachgegeben, oder er hat sich einer groben Täuschung hingegeben. Das Wiedergegebene etzturuttsuht für Kirchturmspitze kann unmöglich bei visueller Vorstellung des Wortbildes entstehen. Auch Prüfling 9 gehört trotz des geringen Mehrzeitverbrauchs und der vermutlich kritiklosen Art des Buchstabierens dem akustischen Vorstellungsmodus an. (Schluß folgt.)

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Eine Erklärung zur Schülerauslese und zur Pflege der Jugendpsychologie, die auf der Reichsschulkonferenz abgegeben wurde, lautet:

1. Die richtige Auslese der Schüler für die verschiedenen Zweige der gegliederten Einheitsschule ist von größter Wichtigkeit für die künftige berufliche und soziale Gliederung des Volkes und stellt die Beteiligten vor die schwerste Verantwortung. Die Entscheidung über die Bildungswege des Schülers muß sich stützen auf eine Kenntnis der Individualitäten nach Fähigkeiten, Interessenrichtungen und Willenseigenschaften. Um diese zu gewinnen, müssen, je nach Lage der Sache, alle verfügbaren Hilfsmittel der Jugenderziehung und Jugendkunde herangezogen werden. Als solche kommen in Betracht:

   Bewertung der Schulleistungen durch die unterrichtenden Lehrer
   Erzeugnisse freien Leistens und Schaffens
   Schülercharakteristiken auf Grund psychologischer Anleitungen oder in freien Darstellungen
   Bekundungen der Eltern über Fähigkeiten und Neigungen der Schüler
   Bekundungen der Schüler selbst über ihre Interessen und Begabungsrichtungen
   Pädagogische Prüfungen des Könnens, des Wissens und des Verständnisses (Aufnahmeprüfungen)
   Psychologische Prüfungen der Anlagen und Fähigkeiten.

2. Eine gründliche Schulung auf dem Gebiet der Kindes- und Jugendpsychologie muß angestrebt werden, um allen Lehrern eine psychologische Einstellung auf jugendliches Seelenleben zu geben.

3. Es muß aus öffentlichen Mitteln dafür gesorgt werden, daß die wissenschaftlichen Arbeiten zur Jugendforschung und pädagogischen Psychologie in gut ausgestatteten, unter fachpsychologischer Leitung stehenden und mit hinreichenden Arbeitskräften versehenen Forschungsinstituten für Jugendkunde vorgenommen werden können.

Dr. W. Bade, Privatdozent, Göttingen (Verband der deutschen Hochschulen). — Lic. Carola Barth, Oberlehrerin. — Dr. Binder, Professor, Stuttgart. — Dr. Borbein, Oberregierungsrat. — v. Borstel, Lehrer, Hamburg. — Dr. J. Cohn, Universitätsprofessor, Freiburg. — Dr. Dathe, Oberlehrer, Dresden (Vereinsverb. akad. geb. Lehrer Deutschlands). — H. Denicke, Oberrealschuldirektor, Charlottenburg. — Dr. Deuchler, Dozent, Tübingen. — Lilly Dröscher, Direktorin, Berlin. — Dr. Susanne Engelmann, Oberlehrerin. — Dr. Aloys Fischer, Universitätsprofessor, München. — Dr. Frischeisen-Köhler, Universitätsprofessor, Halle (Verband der deutschen Hochschulen). — Dr. Gaudig, Seminardirektor, Leipzig. — Dr. Goldbeck, Gymnasialdirektor, Berlin. — Dr. Hartnacke, Stadtschulrat, Dresden. — Dr. Hellpach, Hochschulprofessor, Karlsruhe. — Dr. Hertlein, Professor, Jena. — Frau Hilger, Direktorin, Kreuznach (Allg. deutscher Lehrerinnenverein). — Dr. Kerschensteiner, Oberstudienrat, München. — Dr. Körner, Oberlehrer, Hamburg. — Köster, Lehrer, Ham-

burg. — Dr. Kutzner, Privatdozent, Bonn. — Berthold Otto, Schulleiter, Lichterfelde. — Dr. Peters, Hochschulprofessor, Mannheim. — Alwine Reinold, Lehrerin (Allg. deutscher Lehrerinnenverein). — Dr. Reißert, Gymnasialdirektor, Breslau (Deutscher Bund f. Erziehung und Unterricht). — C. Riesenberg, Zeichenlehrer. — F. Rupprecht, Lehrer, Breslau (Pädag. Hauptstelle des Schlesischen Lehrervereins). — Dr. Sickinger, Stadtschulrat, Mannheim. — Dr. Spranger, Universitätsprofessor, Berlin. — Dr. Stern, Universitätsprofessor, Hamburg. — Dr. Umlauf, Schulrat, Hamburg. — Dr. Verworn, Universitätsprofessor, Bonn. — Dr. Wurmb, Oberlehrerin, Hannover. — G. Wolff, Lyzeallehrer, Berlin. — Dr. Ziertmann, Landesgewerberat, Berlin.

Die Stellung des Verbandes deutscher Volksschullehrerinnen zur Begabtenauslese kommt in folgenden Anschauungen zum Ausdruck, auf die man sich nach einem Vortrage über das Gebiet und nach dessen eingehender Besprechung auf der letzten Versammlung einigte und die darum bemerkenswert sind, weil noch im Jahre 1915 die Verbandszeitschrift „Die Lehrerin“ bei einer Würdigung Ernst Meumanns ausdrücklich feststellte, daß „der größte Teil der Lehrerinnen die im A. D. L. V. zusammengeschlossen sind, sich nicht so rücksichtslos wie viele männliche Berufskollegen zu den Methoden und Ergebnissen der experimentellen Pädagogik bekennen könne“.

„Feststellung der Begabung ist nötig zur organischen Ausgestaltung unseres nationalen Schulwesens, das nach § 146, Abs. 1 der Reichsverfassung in seinem Aufbau Rücksicht zu nehmen hat auf die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe und bei der Aufnahme der Kinder zu fragen hat nach Anlage und Neigung. Der Begriff der Begabung ist noch schwankend; in der Regel wird Sterns Definition zugrunde gelegt: Begabung ist angeborene Disposition (geistige Fähigkeit) zu objektiv wertvollen Leistungen. Mittel zur Feststellung der Begabung sind die auf Einfühlung beruhenden: das Urteil der Eltern und des Lehrers und die pädagogische Beurteilung durch das Schulzeugnis, ferner die durch die wissenschaftliche Jugendkunde begründeten: die systematische psychologische Beobachtung und die experimentelle Prüfung. Der Weg zur Feststellung der Begabung muß pädagogisch-psychologisch sein. Nur unter Heranziehung aller zur Verfügung stehenden Mittel (wie u. a. Urteil der Eltern, Urteil der Schule, vorliegend in den die Zeugnisse aller Schuljahre umfassenden Schulbogen, Beobachtungsbogen und experimentelle Prüfung) läßt sich eine Aufgabe von solcher großer Verantwortung, wie sie die Zuweisung eines Kindes an die der Begabung entsprechende Schule ist, ihrer Lösung entgegenführen. Aus der Schwierigkeit und der Größe dieser Aufgabe ergeben sich folgende Forderungen: Bessere Vorbildung der Lehrerschaft auf dem Gebiete der Jugendkunde und vertiefte Schulung in pädagogischer Psychologie; Einrichtung und Erhaltung von Forschungsinstituten für Jugendkunde aus Reichs- und Staatsmitteln; Schulpsychologische Amtsstellen in den Großstädten unter Leitung von Schulpsychologen oder besonders dafür geschulten Lehrkräfte zur Bearbeitung der schulpraktischen Fragen der Begabungsfeststellung und der Schülerauslese; Lehrgänge zur Einführung der Lehrerschaft in das Begabungs- und Ausleseproblem.“

Intelligenzprüfungen für Studenten sind an der Universität Chicago bei dem Beginn dieses Semesters zum erstenmal als Bedingung für die Zulassung vorgenommen worden. Man wollte feststellen, ob der angehende Besucher der Hochschule auch über die geistigen Fähigkeiten verfügt, die das Studium einer Wissenschaft wirklich fruchtbar gestalten; ob der Prüfling sich mehr

für ein Studium der geistigen oder der technischen Wissenschaften eignet. Die Verfahren, die verwendet wurden, beruhten im allgemeinen auf denselben Grundsätzen, nach denen die Rekruten beim Eintritt in die Armee geprüft werden. Die Ergebnisse waren im Durchschnitt gut. Der niedrigste Grad, der erreicht wurde, betrug 34,6 Prozent, der höchste 91,2 Prozent, die Mehrzahl erreichte Grade zwischen 65 und 70 Prozent. Da sich das Verfahren bewährt hat, soll die Intelligenzprüfung als Bedingung für das Studium an der Universität Chicago von jetzt an beibehalten werden.

Ein neuer Erziehungsbogen ist von der Abteilung für Jugendkunde in Chemnitz bearbeitet und verlegt worden. Er schließt sich in seiner inneren und äußeren Gestaltung an die Vorgänger aus München, Hamburg, Berlin u. s. f. an, verwertet aber die bei deren praktischem Gebrauch und fachwissenschaftlicher Besprechung erzielten Fortschritte und fügt viele eigene Züge hinzu. Die in Fragereihen aufgeteilten Beobachtungsgebiete sind 1. Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit, 2. Aufmerksamkeit, 3. Gedächtnis und Lernen, 4. Denken und Phantasie, 5. Gefühle und Affekte, 6. Wille und Arbeitsverlauf, 7. Stellungnahme, 8. Beziehungen, 9. Sprachlicher Ausdruck, 10. Allgemeines Verhalten, 11. Allgemeine Begabung, 12. Körperliches und Sinne. Die Eintragungsfelder sind so angelegt, daß sie übersichtlich die Beobachtungen aus einer Schulbahn von 8 Jahren aufnehmen können. Beigegeben finden sich auf besonderem Blatte geschickte, knappe Erläuterungen. Die Abteilung für Jugendkunde gibt diesen Chemnitzer Erziehungsbogen zum Selbstkostenpreise von 0,80 M. ab. Er kann in jeder Menge vom 2. Vorsitzenden, Lehrer A. Lode, bezogen werden.

Die Leitsätze über die Lehrerbildung auf der Reichsschulkonferenz, wie sie aus der Ausschußarbeit hervorgegangen sind, haben folgenden Wortlaut:

1. Vermöge ihrer gemeinsamen, im Grunde gleichartigen und in allen wesentlichen Stücken gleichwertigen Aufgabe der Menschenbildung stellen alle Lehrer einen einheitlichen Berufsstand dar. Entsprechend der Verschiedenheit der Schulgattungen und der besonderen Berufsaufgaben, sowie der dadurch bedingten Unterschiede in der Ausbildung ergeben sich jedoch eine Reihe von Haupttypen. Soweit nichts Besonderes bemerkt ist, gelten die nachstehenden Sätze für alle Arten von Lehrern und Lehrerinnen.

2. Ihre grundlegende Vorbildung erhalten alle Arten von Lehrern gemäß Artikel 143 Absatz 2 der Reichsverfassung gemeinsam mit den Anwärtern anderer wissenschaftlichen, künstlerischen und technischen Berufe auf den zur Hochschule führenden allgemeinbildenden Schulen und den entsprechenden künstlerischen, technischen, gewerblichen, kaufmännischen und landwirtschaftlichen Berufsschulen, soweit nicht eine auf anderem Wege erworbene mindestens gleichwertige Vorbildung nachgewiesen wird.

3. Die Berufsbildung aller Arten von Lehrern erfolgt in einer in den wesentlichen Grundzügen gleichartigen, jedoch der verschiedenen Berufsaufgabe angepaßten Weise auf einer Hochschule. Diese Ausbildung ist entsprechend den verschiedenen Bedürfnissen des Berufs und den bisherigen Erfahrungen verschieden lang, beim Volksschullehrer im besonderen auf zusammen mindestens drei Jahre zu bemessen. Dabei sind zwischen den verschiedenen Arten von Berufsbildung tunlichst leichte Übergangsmöglichkeiten zu schaffen.

4. Bei allen Arten von Lehrern, abgesehen von den Hochschullehrern und den berufstechnischen Lehrern an den Fachschulen, umfaßt die Berufsbildung einen allgemeinen (pädagogischen) und einen fachlichen (wissenschaftlichen, künstlerischen und technischen) Teil.

5. Die pädagogische Ausbildung der Lehrer — abgesehen von den Hochschullehrern und berufstechnischen Lehrern an den Fachschulen — erfolgt auf Hochschulen durch die Einrichtung verhältnismäßig selbständiger pädagogischer Institute, die geeignet sind, die bereits an den Hochschulen wirkenden Lehrkräfte über die Fakultäts- und Abteilungsgrenzen hinaus für die besonderen Aufgaben der pädagogischen Berufsbildung heranziehen. Daneben sind nach Bedürfnis oder zu Versuchszwecken noch besondere pädagogische Berufshochschulen mit vollwertiger hochschulmäßiger Ausstattung zuzulassen; ferner können gegebenenfalls die philosophischen Fakultäten der Universitäten oder die allgemein bildenden Abteilungen der technischen Hochschulen die pädagogische Ausbildung der Lehrer übernehmen. Dagegen ist die Einrichtung besonderer erziehungswissenschaftlicher (pädagogischer) Fakultäten an den Universitäten ebenso abzulehnen wie die ausschließliche Übernahme der Berufsbildung der Volksschullehrer durch lediglich für sie bestimmte pädagogische Akademien.

6. Beim Volksschullehrer tritt verbindlich neben das pädagogische Studium mit dem höchsten Grade der Wahlfreiheit das abschließende Studium mindestens eines besonderen Fachgebiets wissenschaftlicher, künstlerischer oder technischer Art.

7. Den Lehrern aller Art ist schon während ihrer wissenschaftlichen Ausbildung auf der Hochschule Gelegenheit zu geben, mit der Jugend aller Altersklassen und Volkskreise bekannt zu werden. Im übrigen muß die Einführung in die pädagogische Praxis den gegebenen Verhältnissen angepaßt werden und ist bis auf weiteres durch Landesgesetzgebung zu regeln.

Die endgültige Anstellung der Lehrer setzt volle Vertrautheit mit der pädagogischen Praxis voraus.

8. Die Ausbildung der Lehrerinnen erfolgt nach denselben Grundsätzen wie die der Lehrer. Für die spezifisch weiblichen Bildungsfächer werden Lehrerinnen in besonderen fachlichen und pädagogischen Lehrgängen ausgebildet. Im übrigen sollen die besonderen Aufgaben der Mädchenerziehung in den Bildungsgütern wie in den pädagogischen Methoden zur vollen Geltung kommen.

9. Für die pädagogische und fachliche Fortbildung des Lehrers ist durch zweckmäßige Begrenzung der geforderten Arbeitsleistung, durch ausreichende Ausstattung der Büchereien und Sammlungen, durch Gewährung von Studienurlaub und Ermöglichung von Studienreisen, durch besondere Lehrgänge und Führungen und dergleichen Sorge zu tragen.

10. Die bestehenden besonderen Lehrerbildungsanstalten (einschließlich der entsprechenden Einrichtungen an Oberlyzeen und dergleichen) sind vom Frühjahr 1921 an aufzuheben oder schrittweise abzubauen, doch so, daß dieser Abbau spätestens im Jahre 1927 abgeschlossen sein muß.

11. Die tatsächliche Durchführung der Einrichtungen für die Lehrerbildung, zumal für die künftige Bildung des Volksschullehrers, richtet sich nach der allgemeinen Lage, besonders den wirtschaftlichen Verhältnissen und

nach der Bedürfnisfrage. Es erscheint zweckmäßig, sie durch entsprechende Versuche schon jetzt vorzubereiten.

12. Die in der Reichsverfassung vorgesehene Förderung begabter Kinder, auch aus unbemittelten Kreisen, ist durch fortlaufende Unterstützungen und Erziehungsbeihilfen für die Lehrerbildung zur Gewinnung tüchtiger Kräfte aus allen Volksschichten, besonders auch vom platten Lande, besonders nutzbar zu machen.

Über die experimentelle und angewandte Psychologie als Lehrgebiet der Volkshochschule berichtet der Charlottenburger praktische Psychologe Dr. Rob. Werner Schulte in den Leipziger „Akademischen Nachrichten" (Nr. 4 vom 1. Juni 1920, ersch. auch in der „Volkshochschule") auf Grund seiner Erfahrungen an der Groß-Berliner Humboldt-Hochschule. Insbesondere wird dabei auch auf die von ihm geleitete „Arbeitsgemeinschaft für experimentelle und praktische Psychologie" hingewiesen, die auf vielfach geäußerten Wunsch hin aus den Seminarübungen des Dozenten entstanden ist. Im Anschluß an die durch Lichtbilder und Versuche erläuterten Vorlesungen und Übungen (Einführung in die experimentelle Seelenlehre, die praktische Experimentalpsychologie im Leben der Gegenwart, Psychologie der Reklame, Wege und Ziele der industriellen Psychotechnik, Übungen über ausgewählte Themata aus der angewandten Psychologie) und Einzelvorträge im Wissenschaftlichen Zentralverein (Die praktische Experimentalpsychologie im modernen Wirtschaftsleben, Die Feststellung der Eignung zur Technik, Psychologie und Berufsberatung) werden von der Arbeitsgemeinschaft allgemein interessierende Fragen aus dem Gebiete der experimentellen und angewandten Seelenlehre in Versuch, Lektüre, Referat und Diskussion behandelt. Bisher wurden vornehmlich sinnesphysiologische Experimente, Aufmerksamkeits- und Gedächtnisversuche, Intelligenzprüfungen u. a. unternommen, sodann sind einige selbständige ästhetische und besonders reklamepsychologische Untersuchungen (bei denen der Unterzeichnete als technischer Assistent tätig war) zum Abschluß gebracht worden, die zur Zeit veröffentlicht werden und zeigen, daß es auch in einer Volkshochschulgemeinschaft durchaus möglich ist, den Weg zu produktiver geistiger Arbeit zu beschreiten. In Zukunft ist beabsichtigt, der Psychologie des künstlerischen Schaffens und Genießens, bes. den Fragen der dichterischen Gestaltung, nachzugehen; außerdem wird gegenwärtig die Möglichkeit einer Aufmerksamkeits- und Konzentrationssteigerung sowie einer Gedächtnisschulung nach wissenschaftlichen Grundsätzen besprochen. Im Anschluß an Veröffentlichungen des Dozenten wurden ferner an besonders interessanten Themen behandelt: Die Methoden der experimentellen Kriminalpsychologie (Tatbestandsdiagnostik) und: Die Grundlagen der Rutz-Sieversschen Typenlehre und ihre Bedeutung für Phonetik und Ästhetik. In zweiter Linie sollen auch entwicklungs- und sozialpsychologische Fragen behandelt werden, während die Wirtschaftspsychologie gleich von Anfang an in den Mittelpunkt der Besprechungen und Versuche getreten ist. Besonders lehrreich war die Erprobung einiger neuer, von dem Leiter vorgeschlagener Testverfahren, die an den aus den verschiedensten Kreisen stammenden Versuchspersonen einer Volkshochschule in ausgezeichneter Weise durchgeeicht werden konnten.

Außer den regelmäßigen Sitzungen der Arbeitsgemeinschaft fand eine Reihe von Besichtigungen statt, darunter eine solche des Laboratoriums für

industrielle Psychotechnik der Technischen Hochschule Charlottenburg, wobei der Dozent als früherer Mitarbeiter dieser Forschungsstätte die Methoden zur Eignungsprüfung des industriellen Lehrlings an Hand einer umfangreichen Apparatur erläutern konnte. Besonderes Interesse bot sodann vor allem ein Überblick über die von Dr. Schulte ausgearbeiteten Methoden zur Eignungsuntersuchung des künftigen Damenfriseurs und zur Rationalisierung der zugehörigen Ausbildungsverfahren. Insbesondere handelt es sich dabei um eine eingehende experimentelle Prüfung der für das Damenfrisiergewerbe erforderlichen sensomotorischen Eigenschaften (Durchkämmen einer Haarsträhne, Bewegungsgeschicklichkeit, Schnelligkeit, Ruhe und Sicherheit bei der Handhabung des Onduliereisens, geschickte Zusammenarbeit beider Hände, geringe Ermüdbarkeit), sowie um eine Feststellung des apperzeptiven und reaktiven Verhaltens in Aufmerksamkeit und Gedächtnis (schnelle Auffassung für Arbeitsvorgänge, Formgedächtnis). Auch die Leistungen der allgemeinen Intelligenz, das Formgefühl, der Geschmackssinn, das ästhetische Verständnis, das Unterscheidungsvermögen für feine Farbnüancen werden besonders geprüft. Bei der Gewinnung der für die Methodik in Frage kommenden Mittelwerte haben sich einige Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft in dankenswerter Weise betätigt. In Aussicht genommen ist ferner eine Einführung in die für die kaufmännische Berufsberatung erforderlichen Gesichtspunkte, mit deren Feststellung Dr. Schulte von dem Institut für Wirtschaftspsychologie der Berliner Handelshochschule beauftragt ist.

Die Teilnahme an den Sitzungen der Arbeitsgemeinschaft ist überaus erfreulich und rege. Aus den allerverschiedensten Kreisen fanden sich die Hörer zu ernster und systematischer Arbeit zusammen, um sich auf einem der wichtigsten Gebiete moderner Wissenschaft selbst eine eigene Anschauung zu erringen. Noch ist unsere Gemeinde im Ausbau begriffen, aber das ungemein lebhafte Entgegenkommen, besonders auch von seiten der experimentell-pädagogisch interessierten Lehrerschaft, läßt uns das Beste von der Zukunft erhoffen. Für die Bekanntmachungen der Arbeitsgemeinschaft (Zeit und Ort der Sitzungen und Besichtigungen, Umfang und Art der Arbeiten) sei auf die periodischen Mitteilungen im „Nachrichtenblatt der Humboldt-Hochschule", Berlin C 2, Neue Friedrichstraße 53/56, verwiesen.

Wir Angehörigen der „Arbeitsgemeinschaft für experimentelle und praktische Psychologie" aber stehen, das sei auch an dieser Stelle hervorgehoben, auf dem Standpunkte unseres Dozenten, wenn er (in dem eingangs erwähnten Artikel) betont, „daß die Volkshochschule keine Fachschule sein soll, keine Vermittlerin bloß aufgehäuften, toten Wissensstoffes. Der Volkshochschuldozent soll keine Exzerpte aus Büchern, kein zusammengetragenes oder zusammengerafftes Material darbieten, sondern das Beste, Tiefste seiner eigenen Persönlichkeit, das, was ihm in heißer, mühsamer, ringender Arbeit an Offenbarung zuströmt, das, was er als den Kernpunkt alles irdischen Geschehens auffaßt, was ihm Erlebnis geworden ist und Heiligtum, Notwendigkeit und Erfüllung. Dann wird . . . unser Volk mit seinen edelsten, gesündesten und dankbarsten Kräften emporreifen zu starkem, frohem Denken, sittlicher Gesinnung und tiefem Kunstgefühl — durch die Segnungen einer von selbstloser Gebefreudigkeit, stolzer Sicherheit und idealem Tatdrang erfüllten Volksbildung. Erst das wird dann eine wahre ‚Volkshochschule' sein!"

Berlin. Andor Schulhof.

Nachrichten. 1. Dr. Georg Kerschensteiner wird dem Rufe nach Leipzig als Nachfolger Eduard Sprangers nicht folgen.

2. Dr. Max Brahn, Direktor des Institutes für experimentelle Pädagogik an der Universität Leipzig, ist in das Reichsarbeitsministerium berufen worden, um dort den Reichsausschuß für Arbeitswissenschaft zu leiten; man hofft, daß er neben diesem Amte seiner Leipziger Dozententätigkeit erhalten bleiben kann.

3. Dr. J. Lindworsky hat sich in Köln als Privatdozent für Psychologie habilitiert.

4. Die Verbandsaufgaben des Deutschen Lehrervereins für 1920/21 sind: 1. Arbeitsschule, Arbeitsunterricht und Reichsverfassung. 2. Staatsbürgerliche Erziehung, Staatsbürgerkunde und Reichsverfassung. 3. Lehrergewerkschaft, Lehrerrat und Lehrerverein.

5. Vom 6. bis 14. September d. Js. wird im psychotechnischen Laboratorium der Technischen Hochschule Charlottenburg ein Kursus stattfinden zur Einführung in die Methoden und Ergebnisse der Psychotechnik mit besonderer Berücksichtigung der Lehrlingsprüfung. Neben Vorlesungen über psychotechnische Prüfverfahren sowie Vorführungen praktischer Untersuchungen und Übungen im psychotechnischen Laboratorium wird eine Reihe von Werkschulen und psychotechnischen Prüfstunden der Berliner Industrie besichtigt werden.

6. Der Ausschuß für Jugendgerichte und Jugendgerichtshöfe der deutschen Zentrale für Jugendfürsorge hat für den 27. und 28. Sept. 1920 einen 5. deutschen Jugendgerichtstag nach Jena einberufen. Er wird sich mit der Stellungnahme zum Entwurf eines Jugendgerichtsgesetzes beschäftigen. Auf der Tagesordnung stehen: 1. Die strafrechtliche und erzieherische Behandlung der Jugendlichen nach den neuen Gesetzentwürfen. 2. Vormundschafts- und strafrechtliche Aufgaben in ihrer Wechselwirkung. — Jugendgerichtshilfe und Jugendgericht. — Weibliche Schöffen. 3. Unter welchen Voraussetzungen kann von Anklage, Strafurteil und Strafvollstreckung abgesehen werden?

7. Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht veranstaltet vom 26. August bis 15. September einen Lehrgang für Oberlehrerinnen an Frauenschulen; der Plan sieht für Psychologie folgende Vorlesungen vor: Die Psychologie des Kindesalters (Prof. Dr. Bühler-Dresden); Kinderpsychologie als Lehrfach (Oberlehrer Scheibner-Leipzig); Methodik des psychologischen Unterrichts (Oberlehrerin Dr. Engelmann-Berlin).

Literaturbericht.

Gustav Hecke, Psychologie. Gesamtdarstellung nach dem Stande der Gegenwart mit Berücksichtigung der geschichtlichen und philosophischen Voraussetzungen. Braunschweig 1919. Graff. 453 S. 12.— M.

Der geringe Raum, der mir zur Anzeige dieses Buches nur zur Verfügung gestellt werden kann, gestattet nicht mehr als eine kürzeste allgemeine Kennzeichnung. Vielleicht, daß zu günstigerer Zeit eine Auseinandersetzung über Einzelnes möglich ist. — Das Werk ist eine Gesamtdarstellung der Psychologie, wie eine solche zuletzt von Elsenhans und von Messer gegeben worden ist. Sie versucht in einem herkömmlichen Aufriß der allgemeinen Seelenlehre — er

erinnert an Friedrich Jodl — den Ergebnissen der neueren Forschung, besonders den experimentalpsychologischen und biologisch-physiologischen, zum Teil auch den jugendkundlichen und pädagogisch-psychologischen eine systematische Einordnung zu geben, so daß im ganzen ein einheitliches Bild des heutigen Standes der psychologischen Erkenntnisse entsteht. Wert ist darauf gelegt, so weit als möglich den allgemeinen philosophischen Zusammenhang herzustellen und die einzelnen Begriffe und Lehren in das Licht ihrer Geschichte zu rücken. Zu kurz kommt vielfach die Darstellung der Methoden. Für die ausführliche Bearbeitung des Abschnittes über das Denken macht sich der Verfasser, wie er im Vorwort bekennt, die von Aloys Riehl und Ernst Cassirer, besonders aber von Cay von Brockdorff vertretenen Auffassungen über das Wesen vom Begriff zu eigen. Es erklärt sich daraus die häufig auftretende Verquickung von logischer und psychologischer Betrachtungsweise, auf die dann z. B. solche veraltete Unterscheidungen wie weglassende und hinzufügende Phantasie (S. 313) zurückzuführen sind. Betont sei aber, wie die Auffassung der Denkvorgänge sich von aller Assoziationstheorie fernhält und der Wundtschen Lehre von der Apperzeption zuwendet. Dabei findet sich auch Übereinstimmung mit Stern, dessen personalistische Psychologie in den abschließenden Betrachtungen (S. 423) eine zustimmende Würdigung erfährt.

Die Darstellung strebt ersichtlich nach gemeinverständlichem Ausdruck. Sie verleugnet nicht einen gewissen didaktischen Zug und verliert sich dadurch stellenweise ins Breite. Unter den Anschauungsbeispielen nehmen sich zahlreiche, die aus Dichterwerken aufgegriffen sind, recht schulmäßig aus. Auch der Aufputz mit reichlich viel poetischen Zitaten wirkt in einer wissenschaftlichen Gesamtdarstellung mitunter sehr peinlich. Dagegen sollten heute in einem psychologischen Werke, das die Methoden und Ergebnisse empirischer Forschung aufnimmt, bildliche Darstellungen nicht fehlen.

Im ganzen sei das Werk dort empfohlen, wo eine nicht schwierige und doch die wissenschaftliche Einstellung festhaltende Darstellung der allgemeinen Psychologie gesucht wird. Mir will sie insbesondere für die Lehrerschaft, die über der Jugendkunde die Beschäftigung mit der systematischen Psychologie keinesfalls versäumen sollte, nicht unbrauchbar erscheinen.

Leipzig. Otto Scheibner.

Martig und Schrag, Anschauungspsychologie. (Vollständiger Titel: Emanuel Martigs Anschauungspsychologie mit Anwendung auf die Erziehung. Für Lehrer- und Lehrerinnenseminare sowie zum Selbstunterricht 9. Auflage, mit 28 Abbildungen. Den Forderungen der Gegenwart angepaßt von Dr. Arnold Schrag.) Bern 1919. A. Francke. 200 S. 12.— M.

Der Titel dieses psychologischen Schullehrbuches will bekunden, daß der Verfasser sich befleißigt, in schulmethodischer Technik die seelenkundlichen Lehren am Beispiele zu zeigen und zu entwickeln. Diese Einstellung auf Anschaulichkeit ist mit unverkennbarem Geschick festgehalten geworden. Mißgriffe bei der Wahl und Verwendung der Herleitungsquellen freilich finden sich nicht selten (vergl. z. B. die Auswertung der Krummacherschen Erzählung „Die Pfirsich“ im Kapitel „Die Entwicklung des Willens“). Im allgemeinen mutet die Bearbeitung allzu schulmethodisch an. Gewiß sind die Schwierigkeiten, die dem psychologischen Unterrichte entgegenstehen, nicht gering; es darf aber auch die geistige Kraft der Lehramtszöglinge nicht unterschätzt werden. Auch sonst stimme ich manchem didaktischen Zuge des Buches nicht zu. Ich verzichte hier aber, um Wiederholung aus der Besprechung gleichartiger schulpsychologischer Darstellungen zu vermeiden, auf die Auseinandersetzung und verweise dafür auf meinen Aufsatz „Die Gestaltung des psychologischen Unterrichtes im Seminare“ (Zeitschr. f. päd. Psych., Jahrgang 1916).

Sachlich bewegt sich Martigs Buch, das erstmals vor 3 Jahrzehnten erschienen ist, nahezu streng in der Richtung Herbartscher Psychologie, einer Lehre also, die heute keinesfalls mehr die Grundlage der psychologischen Bildung der Lehrerschaft abgeben kann. Durchaus verfehlt ist es, solch überholte Lehrbücher dadurch künstlich am Leben zu erhalten, daß man sie mit einigen Ergebnissen neuerer Psychologie und mit dürftigen Hinweisen auf das experimentelle Verfahren ihrer Gewinnung aufputzt. So wird der reine Stil der ursprünglichen Gestaltung des Buches verdorben und die wissenschaftliche Bildung derer, die das Buch gebrauchen müssen, geschädigt. Martigs Anschauungspsychologie — früher ein wohl brauchbares Lehrmittel — hat ihre Zeit erfüllt. Sie ist heute überständig. Darüber können solche Ein- und Anfügungen, wie die ärmlichen 4 Seiten über die geistige Verschiedenheit, auf denen auch ein paar Redensarten zu der jetzt als so ungemein bedeutsam anerkannten Lehre von der Begabung vorgebracht werden, nicht hinwegtäuschen.

Leipzig. Otto Scheibner.

Prof. Dr. M. Jahn, Logik, Methodenlehre und Erkenntnistheorie. Leipzig 1920. Dürr. 333 S. 12 M.
Prof. Dr. M. Jahn, Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik. I. Bd. 295 S., II. Bd. 322 S., je 10.— M.

Die Literatur der logischen Wissenschaften ist nicht besonders reich. Neben einigen umfangreichen Werken über Logik, die streng wissenschaftlich gerichtet sind, gibt es eine Anzahl Leitfäden, die in der Hauptsache Prüfungszwecken dienen. Die Gründe dafür mögen wohl in dem Umstande zu suchen sein, daß die Logik heute über Gebühr vernachlässigt wird. Zwar gehört sie zum Lehrplan der höheren Schulen und ist ein fester Bestandteil der Universitätsvorlesungen, aber man hat ihr nicht die Stellung eingeräumt, die sie braucht, um von ihrem strengen und unparteiischen Standpunkt aus Wissen und Wollen zu durchdringen.

Nachdem Jahn in zwei früheren umfangreichen Büchern Psychologie und Ethik als die Grundwissenschaften der Pädagogik bearbeitet hat, die sich großer Verbreitung an höheren Lehranstalten erfreuen, läßt er als Fortsetzung dieser Reihe jetzt seine Logik folgen und beschließt damit die Bearbeitung der drei großen philosophischen Grundwissenschaften, der Psychologie, Ethik und Logik.

Die Logik steht im Rufe einer trockenen und unfruchtbaren Wissenschaft. Die Schuld daran trägt wohl weniger diese Wissenschaft als solche, als vielmehr die Art und Weise ihrer Bearbeitung. Jahns Darstellung hält sich von jenen Mängeln frei. Der Leser wird geschickt an der Hand naheliegender Beobachtungen in die nicht immer leichte Materie eingeführt, und es wird ihm gezeigt, daß die Logik, namentlich in ihrer Ausweitung zur Erkenntnistheorie, keineswegs ein müßiges Spiel des Geistes ist, sondern daß sie der Schlüssel zu allen den Fragen und Problemen ist, welche über den gegebenen Erfahrungszusammenhang hinausweisen in die letzten Rätsel des Menschenlebens (Glauben und Wissen; Welterkenntnis und Weltanschauung). Seinem Umfang wie seinem Inhalte nach hält das Buch die Mitte zwischen den großen Lehrbüchern der Fachphilosophen und den kurzen Leitfäden. Seiner Anlage, dem Umkreise des behandelten Stoffgebietes und dem Geiste der Durchdringung der ganzen Materie nach steht es den gelehrten Darstellungen nahe, dagegen unterscheidet es sich von ihnen durch seine Kunst der Interpretation und der methodischen Vermittlung des Lehrstoffes. In dieser Vereinigung von wissenschaftlicher Strenge und geschickter methodischer Bearbeitung scheint mir der besondere Vorzug dieser Logik zu bestehen. Die Art von Jahns Darstellungsweise, eine einfach-klare und konsequent-logische Durchdringung verwickelter seelischer Zusammenhänge, die dem Anfänger keine Schwierigkeit eines Wissenschaftsgebietes vorenthält und ihm zugleich den Weg zur Lösung zeigt, diese Art der Darstellung wird bei einem Gebiete wie der Logik besonders förderlich empfunden.

Das Stoffgebiet gliedert sich in drei Hauptteile. Der erste handelt von der Logik. Als die Methodik des Denkens bemüht sie sich, streng induktiv an einer genügenden Anzahl von Beispielen die Formen und Gesetze des Denkens zu entwickeln. Mit dem zweiten Hauptteile, der Methodenlehre, geht das Buch ersichtlich über das Stoffgebiet der kleineren Leitfäden hinaus. Die Bedeutung der Methodenlehre für die wissenschaftliche Forschung, über deren Umfang selbst die Studierenden zu sehr im Zweifel gelassen werden, wird unter Hervorhebung der hauptsächlichsten Anwendungsformen (die Methoden der logischen Denkformen; die Methoden der wissenschaftlichen Forschung) klar herausgearbeitet.

Der dritte Hauptteil ist der Erkenntnislehre, der Lehre von den materiellen Voraussetzungen der Erkenntnis, den Grundbegriffen und Grundsätzen, gewidmet. Indem sie das Erkennen zum Gegenstande der Erkenntnis macht, will sie nachweisen, warum und wieweit das logische Denken zur Gewißheit und Wahrheit führt. Die Wahrheit und die Wege zur Wahrheit festzustellen, ist das hohe Ziel der Logik, Methodenlehre und Erkenntnistheorie.

Das Buch wendet sich an alle Gebildeten, welche über eine bloß gefühlsmäßige Orientierung zum Weltganzen hinaus und zu einer theoretisch wohlbegründeten Welt- und Lebensanschauung hinstreben. Mit besonderem Gewinn werden Studierende und Lehrer, denen bis heute ein ihren Zwecken angemessenes Lehrbuch fehlte, diese Logik benutzen.

Gleichzeitig erschien des Verfassers „Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik“ (Leipzig 1920, Dürr) in 7. Aufl. Die Zahl der experimentellen Untersuchungen ist gegenüber den früheren Auflagen vermehrt, die Psychotechnik berücksichtigt und die neueste Literatur ist nachgetragen worden. Die neue Auflage ist handlicher und der Anschaffung zugänglicher, da sie in zwei Teilen erscheint, von denen der erste die psychologisch-pädagogischen Grundtatsachen und der zweite die Psychologie der Erziehungsziele behandelt. Das Buch unterscheidet sich von ähnlichen Arbeiten dadurch, daß es, wie der Titel andeutet, ein bestimmtes Ziel im Auge hat: es will die Entwicklung des Individuums bis hinauf zur Persönlichkeit verfolgen.

Leipzig. Karl Möckel.

Dr. Theodor Kerrl, Seminardirektor in Soest, Der Begriff der theoretischen Pädagogik und ihre wissenschaftlichen Grundlagen. Gütersloh 1919. Bertelsmann. 148 S. 7.— M.

Kerrl hat sich durch seine psychologisch-pädagogische Monographie „Die Lehre von der Aufmerksamkeit", die bereits in 3. Auflage vorliegt, guten Ruf erworben. Auch seine neue Schrift, die durch eine durchsichtige Gliederung und klare Darstellung von vornherein gewinnt, wird Erfolg haben.

Der Band ist gedacht als erster Teil eines umfassenden Werkes, das die Philosophie als Grundlage der Pädagogik behandeln soll. Er erörtert eingangs das Wesen der theoretischen Pädagogik und erweist, daß sie sowohl ihrem Inhalte wie ihrer Form nach in den Kreis der Wissenschaften gehöre — Ausführungen, die zwar keines neuen Nachweises mehr bedürfen, aber von Kerrl in schöner Gedankenführung eigenartig entwickelt sind. Es werden sodann Psychologie und Soziologie, Logik, Ästhetik und Ethik als Grund- und Hilfswissenschaften der theoretischen Pädagogik ausführlich besprochen, wiederum so, daß die Behandlung weniger durch neue Erkenntnisse als durch sehr geschickte Ordnung, Darlegung und Zusammenfassung anziehend wird. Erwünscht wäre gewesen, eine Würdigung der personalistischen Seelenlehre Sterns, der u. E. eine besondere Bedeutung für die Pädagogik zukommt, neben der Psychologie Herbarts, Wundts u. a. zu finden. Bei der Behandlung der Logik als pädagogischer Grundwissenschaft hätten die Bestrebungen von Schmidtkunz nicht minder wie die Anschauungen von Sallwürck und Meßmer eine Erwähnung verdient.

Leipzig. Richard Tränkmann.

Walter Seidemann, Seminaroberlehrer in Altenburg, Die allgemeine Psychologie der Gegenwart und ihre pädagogische Bedeutung. Zweite völlig umgestaltete Auflage der „Modernen psychologischen Systeme." Leipzig 1920, Klinkhardt. 294 S. 15.— M.

H. Stern, Mittelschullehrer in Kattowitz, Geist und Wille. Versuch eines Ausgleichs zwischen Intellektualismus und Voluntarismus. Leipzig 1920, Klinkhardt. 95 S. 5.40 M.

Der Klinkhardtsche Verlag legt uns gleichzeitig zwei Bücher vor, die eine gewisse Verwandtschaft miteinander haben. Sie stammen von Lehrern, die sich gründlich in die Psychologie der Gegenwart vertieft haben und richten sich an die Lehrer, die das Verlangen nach einer Orientierung über die in dieser Psychologie herrschenden Strömungen besitzen.

In umfassender Weise ist diese Aufgabe durchgeführt bei Seidemann, der seine frühere Übersicht über die psychologischen Systeme in durchaus umgearbeiteter Gestalt vorlegt. Mehr als die Hälfte des Inhalts ist neu hinzugekommen (so z. B. die Abschnitte über Spranger, Natorp, von Hartmann, den Personalismus, die Psychoanalyse usw.), Altes ist umgeschrieben. Die ganze Buntheit, ja Buntscheckigkeit, die in der Psychologie unserer Tage herrscht, tritt uns in dieser Übersicht recht anschaulich entgegen; immerhin läßt sich doch als Leitlinie die Abwendung von einer bloßen Assoziationspsychologie und die Hinwendung zu einer Persönlichkeitspsychologie erkennen. Die Darstellung ist recht geschickt; auf wenigen Seiten werden die wesentlichen Lehren jedes einzelnen Psychologen wenigstens so weit angedeutet, daß der Leser weiß, an welchen Punkten er seine eingehenderen Studien über diesen oder jenen Standpunkt anzuknüpfen hat. Die — etwas schulmäßig anmutende — Einteilung jeder Einzelbesprechung in Einführung (d. h. kurzes sachliches Referat), Beurteilung und pädagogische Betrachtung war wohl durch den besonderen Zweck des Buches geboten. Die Gesamtgliederung enthält folgende vier Teile: 1. Die Assoziationspsychologie der Gegenwart, 2. der Ausbau der Lehre von den seelischen Grundanschauungen, 3. die Vertiefung der Anschauung über den seelischen Zusammenhang, 4. die angewandte Psychologie.

Das kürzere Buch des Kattowitzer Lehrers H. Stern sucht auch da Gesamtbild der heutigen Psychologie und ihrer pädagogischen Bedeutung um eine zentrale Problemstellung herum zu gruppieren; als solche sieht H. Stern den Gegensatz zwischen Intellektualismus und Voluntarismus an. Es ist zweifellos, daß damit wirklich eine Grundfrage getroffen ist, an der sich die Geister scheiden, und daß kaum irgend eine theoretische Fragestellung zugleich so bedeutungsvoll für die praktische Anwendung der Psychologie ist als die: ob das Seelenleben vorwiegend aus intellektuellen oder aus trieb- und willensmäßigen Motiven zu erklären sei.

H. Stern verfolgt den Gegensatz im Fluge durch die Geschichte der Philosophie bis auf den intellektualistischen Herbart und den voluntaristischen Nietzsche, um dann bei den gegenwärtigen Vertretern beider Standpunkte: Herbartianern, Ziehen, James usw. auf der einen Seite, Wundt, Paulsen, Ach usw. auf der anderen zu verweilen. Sodann aber behandelt er gewisse vermittelnde Richtungen, zu deren Vertretern er Jodl, Witasek, Elsenhans, Meumann,

Messer zählt. Der Verfasser selbst sieht die Lösung in der Annahme einer Gleichwertigkeit von Geist und Willen für die Entwicklung der Persönlichkeit und für das Kulturleben. Daß die Möglichkeit besteht, den Streit nicht nur durch „Ausgleich“ sondern dadurch zu schlichten, daß man einen übergeordneten Begriff zum Ausgangspunkt der Psychologie macht, der jenseits von Geist und Willen steht, wird vom Verfasser nicht besprochen; der Personalismus ist ein solcher Versuch. Ein Schlußkapitel behandelt dann die Übertragung jenes Gegensatzes auf die Pädagogik, in der ja der Kampf gegen den Intellektualismus und die Herausarbeitung des Willens-, Tat- und Arbeitsprinzips kennzeichnend für die neuesten Strömungen ist. Hier finden wir den eigenen vermittelnden Standpunkt des Verfassers in folgendem Satz formuliert: „Je freudiger wir einerseits das pädagogische Neuland begrüßen, das die voluntarische Pädagogik entdeckt hat und je mehr außerschulische Erziehungsmöglichkeiten sich uns erschließen, umso nachdrücklicher müssen wir andererseits verlangen, daß eine echte von allem Ballast befreite Geistesbildung zu ihrem Rechte kommt. Was geistig ist, soll geistig bleiben.“

Hamburg. William Stern.

Betz, W., Psychologie des Denkens. Leipzig 1918. J. A. Barth. 351 S. 12.— M.

Wie der Verfasser in der Vorrede bemerkt, ist das Buch aus den Untersuchungen zu einer nicht geschriebenen Habilitationsschrift über die Prinzipien der theoretischen Physik entstanden. Es war ihm dabei aufgefallen, daß man beim Ansatz der Differentialgleichungen und bei ihrer Lösung vielfach unausgesprochen von sehr naiven Vorstellungen Gebrauch macht, Vorstellungen, die in ihrer Naivität in einem sonderbaren Gegensatz zur sonstigen Präzision und Strenge der Mathematik zu stehen scheinen, so sehr, daß er zuzeiten geneigt war, sie der Mangelhaftigkeit seines Denkens zuzuschreiben. Es erhob sich für ihn daher die Frage nach der Rolle, die die Vorstellungen überhaupt beim Denken spielen. Es ist von vornherein zu bedauern, daß der Verfasser die Arbeit nicht zu einer experimentellen Untersuchung der Denkvorgänge ausgestaltet hat. Da er sich nur auf die Selbstbeobachtung der eigenen Person stützt, so war es nicht zu vermeiden, daß zufällige Eigenschaften seines Denkens für wesentliche Eigenschaften gehalten werden. Weil B. das Buch nicht bloß für Psychologen schreiben wollte, so verwendet er auch keine bestimmte wissenschaftliche Terminologie. Alle Ausdrücke sind, wie er angibt, zunächst immer so zu verstehen, als stünden sie etwa in einer Zeitung und nicht in einem gelehrten Buche. Daß dieses Verfahren dem Buche zum Vorteil gereicht, kann bezweifelt werden.

Die heute gangbaren Ansichten über das Denken bezeichnet er als Hypothesen, die ganz im allgemeinen bleiben, die weder den Versuch machen, einen wirklichen Denkvorgang zu beobachten, noch theoretisch durchzukonstruieren. Die psychologische Hypothese stellt alle Gedanken als Assoziationen hin, ohne zu erklären, was man von intelligentem Verhalten an einem Flußpferd merkt, und ohne ein rechtes Motiv dafür zu liefern, daß man sich überhaupt Gedanken macht. Die erkenntnistheoretische Hypothese aber scheint eher ein gewaltsam durchhauener Knoten als eine plausible Erklärung zu sein, da man sich vergeblich fragt, wie die reine Vernunft in unsern Kopf hinein kommt, wieviel davon im Kopfe eines Hundes, eines Affen, eines dummen, eines gescheiten Menschen steckt. Unter diesen Voraussetzungen behandelt B. dann die Vorstellungen, die Begriffe, das Urteilen, die Verbindung der Elemente im Gedanken, den Sinn, die allgemeinen Sätze und die Evidenz, die Kausalität, das Schließen und die Intelligenz des Menschen.

Für das Denken sind die Allgemeinvorstellungen von besonderer Bedeutung. B. nennt sie „Scheme“. Er findet, daß sie nur durch ihre Unbestimmtheit allgemein, ja überhaupt nur sehr beschränkt allgemein sind. Die Allgemeinheit liegt darin, daß der erzeugende Akt innerhalb der durch Aufgabe gesteckten Grenzen frei ist; daß ich es so oder so machen kann. Die Allgemeinheit liegt in der relativen Freiheit des erzeugenden Aktes, nicht in der erzeugten Vorstellung. Im Gegensatz zur herrschenden Meinung versucht B. nachzuweisen, daß der Begriff schon an einem einzigen Gegenstande gebildet wird, und zwar durch den den Gegenstand nacherzeugenden Akt „so ein Ding“, der die sonderbare Wirkung hat, aus sinnlich, körperlich gar nicht Vorhandenem „Dinge“ zu machen, mit denen man denkt, als seien es wirkliche Dinge, Sachen oder Personen. Wenn die Begriffe eine kollektive Funktion ausüben, so ist das dem Umstande zu verdanken, daß es in der Regel ähnliche Dinge in großer Zahl gibt. Die Beschreibung des Urteilsvorganges gipfelt in folgendem: man läßt eine bloße Wahrnehmung nicht passiv teilnahmslos über sich ergehen, man „fixiert“, man bestimmt das Undeutliche und Vage. Dabei ist es gänzlich gleichgültig, ob die fixierenden, bestimmenden Akte schließlich zu einem grammatischen Satz führen oder nicht. „Es ist so“, oder „so was“ kann man immer dabei sagen. Ein Gedanke ist nach B. ein gedachter Vorgang oder ein gedachtes Verhalten, und ein Satz hat Sinn, soweit sich ein einigermaßen plausibler Vorgang daraus machen, ein ungefähres „So-Ver-

halten“ darin finden läßt. Eine satzgemäße Folge von Wörtern, Tönen, Bildern oder sonstigem hat Sinn, soweit ein gewisser „Zug“ darin liegt, ein Modus procedendi.

Die Evidenz findet ihre psychologische Erklärung in dem Erleben eines zwanghaften Momentes am Sachverhalt, eines dynamischen „So-Seins“ oder eines funktionalen „So-Verhaltens“. Darnach ist die Kausalität oder die Erwartung des Prompt-blind-exakten keine Idee a priori, sondern eine nur aus der Erfahrung gewonnene Vorstellung von allgemeiner Bedeutung. Die letzten beiden Kapitel bieten psychologisch wenig Bemerkenswertes.

Das Buch hätte meines Erachtens bedeutend an Wert gewonnen, wenn der Verfasser die Arbeiten über die neuere Denkpsychologie verwendet und sich mit den dort gefundenen Beobachtungen und Ergebnissen auseinandergesetzt hätte. So findet man neben für die Denkpsychologie bekannten oder längst wieder verworfenen Erkenntnissen eigentlich wenig neue.

Leipzig. Joh. Handrick.

David Katz, Professor der Pädagogik und Psychologie, Direktor des psychologischen Instituts der Universität Rostock, Die Erscheinungsweisen der Tasteindrücke. Rostock 1920. H. Warkentien. 16 S. 1.— M.

Durch die kleine Abhandlung wird ein Einblick in die Untersuchungen über das Tasterlebnis gegeben, die David Katz als Seitenstück zu seiner großen Arbeit über die Erscheinungsweisen der Farben (vgl. Ergänzungsband 7 zur Zeitschrift für Psychologie) im Rostocker psychologischen Institute in Angriff genommen hat. Jene erste Arbeit liefert seinen neuen Forschungen die Einstellung auf phänomenologische Betrachtung und schlichte Beschreibung und leitet sie auch im Gange der Untersuchung. Dabei ergeben sich zwischen den Farb- und Tasterlebnissen so weitgehende Analogien, daß sich die im Farbgebiet herausgearbeiteten Unterscheidungen ohne weiteres auf die Tastphänomene übertragen lassen. So werden von der früheren Untersuchung her sofort verständlich die Ausdrücke: Tastmaterie, Erscheinungsweise der Tasteindrücke, Oberflächentastung, raumfüllendes Tastquale, raumhafte Tasterlebnisse, Durchtastung, primäre und sekundäre Tasterscheinungen, Gedächtnistastungen. Aus den Befunden sei mitgeteilt, daß durch die phänomenologische Betrachtungsweise sich ein überraschend großer Umfang und eine erstaunliche, bisher viel zu wenig beachtete Vielgestaltigkeit der Tastleistungen aufgedeckt wird und sich eine unvermutet hohe Empfindlichkeit des Tastsinnes ergibt. Für die Pädagogik sind Forschungen dieser Art darum besonders wichtig, weil mit der Forderung des Werkunterrichts die Didaktik der Arbeitsschule dringend einer „Psychologie der Hand“ bedarf, die ihr aber heute bei der einseitigen Einstellung auf die Erforschung der Sinneselemente zu ungunsten der komplexeren Phänomene des Getasts die Wissenschaft noch nicht darzureichen vermag.

Leipzig. Otto Scheibner.

Kurt Zeidler, Vom erziehenden Eros. Hamburg 1919. Freideutscher Jugendverlag Adolf Saal. 39 S. 2.50 M.

In einer glänzenden Sprachkunst, wie sie an Wyneken bestrickt, predigt diese Schrift die „Freigabe des Eros in der Erziehung“. Die wissenschaftliche Stütze geben ihr Blüher und Freud, auch Moll. Eingestimmt ist sie auf die Gedanken der Jugendkultur. Mit schönen und gewinnenden sprachlichen Prägungen wird besonders die Bedeutung des Geschlechtlichen für die Jugend und für das kulturelle Gemeinschaftsleben dargestellt. Von hier aus erheben sich dann vernichtende Anklagen gegen die überlieferte erziehliche Einwirkung und ergeben sich Richtlinien für eine neue Erziehung. Besonders die Schule wird mit Kritik und mit Forderungen bedacht. In beidem mischt sich Überbetontes, Schiefes und Einseitiges mit manch richtig Gesehenem. Es wäre aber zu wünschen, daß die Berufserzieher ob der offenbaren Übertreibungen und Verstiegenheiten nicht voreilig die Schrift aus der Hand legten — etwa bei dem ganz unglaublichen Abschnitt über die Inversion —, sondern sie ernsthaft bis ans Ende durchdächten.

Leipzig. Otto Scheibner.

Eduard Spranger, Gedanken über Lehrerbildung. Leipzig 1920. Quelle & Meyer. 71 S. 2.50 M.

Sprangers Schrift hat das Verdienst, eine rege öffentliche Diskussion über die Frage der Lehrerbildung veranlaßt zu haben. W e man sich zu seinen Vorschlägen auch immer stellen mag: sie sind der Anstoß gewesen, daß die verschiedenartigen Ansichten in dieser Frage sich deutlicher aussprachen, prinzipieller wurden, so daß die Gegensätze schärfer hervortraten und die Situation in dieser Frage eine geklärtere wurde.

Zweierlei ist wohl zu erwägen, wenn man Sprangers Standpunkt recht, d. h. aus dem ideellen Gehalte seiner Darlegungen selbst, verstehen will. Das ist einmal — bei einem

Universitätsprofessor immerhin nichts Alltägliches — ein gewisser Wissenschaftsskeptizismus, ein starkes Bewußtsein von den Grenzen und Schranken des nur-wissenschaftlichen Lebenstypus, der nur einen engen Ausschnitt aus der Lebenstotalität der reichen menschlichen Innerlichkeit pflegt und entwickelt (und nicht einmal den für die Kulturentwicklung wertvollsten!). Kein Wunder, daß eine so bestimmte Einstellung eines Fachgelehrten auf Schwierigkeiten des Verstehens stößt!

Es kommt als zweites dazu (mit dem ersten in engstem Zusammenhange stehend), daß Spranger im Gegensatz zu ähnlichen Arbeiten die Frage der Lehrerbildung als eine Bildungsfrage, nicht als eine Standesfrage betrachtet und sie aus diesem besonderen Gesichtswinkel heraus zu lösen sucht. Seine Untersuchung geht von der Voraussetzung aus, „daß Bildung ihr eigenes Gesetz hat, unabhängig von Machtfragen und Standesgegensätzen, und daß alle Schulorganisationen zunächst von innen heraus, aus dem Bildungsgedanken, entwickelt werden müssen" (VII).

Im Grunde ist es auch hier das starke Pathos, daß er der „Bildung" im ganz bestimmten, humanistischen Wortsinne gegenüber empfindet, aus dem heraus sein Standpunkt in der Lehrerbildungsfrage zu verstehen ist, wie es auch jener Bildungsenthusiasmus ist, der ihn im engen Fachgelehrten eigentlich nur eine Karikatur, eine Entstellung des durchgebildeten Vollmenschen erblicken läßt. Daß dies ein Standpunkt ad hoc sei, kann nicht wohl behaupten, wer Sprangers geistige Herkunft aus der Tradition des klassischen Humanismus und Idealismus kennt und weiß, daß der „Bildungsgedanke" schon immer der Zentralgedanke seiner mündlichen und schriftlichen Äußerungen war.

Spranger ist gegen das Universitätsstudium der Volksschullehrer, weil der künftige Menschenbildner hier nicht die Bildung empfangen kann, die er nach Sprangers hochgesteckten Ansprüchen für seinen Beruf nötig hat. Die philosophische Fakultät ist nicht der geeignete Ort dazu; denn es muß im Staate eine Stätte geben, an der reine Wissenschaft ohne Rücksicht auf nützliche Anwendungen gesucht und gelehrt wird. Und wie sie Forschungsanstalt ist, so ist sie zugleich Lehranstalt. Die wissenschaftlichen Lehrer haben die Aufgabe, die auf der Universität gewonnenen Einsichten in das Volk hineinzutragen und auszubreiten. Die kulturelle Leistung der künftigen Volkserzieher dagegen ist eine prinzipiell andere: nicht um Ausbreitung gelehrter Kenntnisse handelt es sich, sondern um Menschenbildung.

Deshalb muß es eine besondere Stätte geben, wo der Bildungsgedanke sich voll entfalten kann: diese Stätte ist die Pädagogische Hochschule oder die „Bildnerhochschule" (S. 40). Sie will den Lehrer nicht von der Wissenschaft fernhalten. Nur muß bei ihm zur Wissenschaft noch jenes eigentümliche Formelement kommen, durch das Wissenschaft ein Mittel der Bildung wird. „Der reine Gelehrte hat dafür meist keine Zeit und ist deshalb oft genug ein herzlich ungebildeter Mann, ein Spezialist. Der Lehrer des Volkes darf so wenig ein Spezialist sein wie ein Universalkrämer und enzyklopädischer Kopf: er muß vor allem ein Kulturträger sein, oder, was dasselbe sagt: ein Bildungsträger, dazu aber gehört eine eigentümliche Ausbildung, die von der gelehrten abweicht, ohne irgendwie geringwertiger zu sein."

Leipzig. Karl Möckel.

Franz Mockrauer, Grundlagen des Moralunterrichts. Praktische Vorschläge für unsere Schulen. Jena 1919. Diederichs. 62 S. 2.50 M.

Es sind fünf Gründe, die von Mockrauer zum Nachweis, daß ein besonderer Moralunterricht für die Schule unentbehrlich sei, aufgedeckt werden: 1. Den Religionsgemeinschaften allein darf nicht die einseitige und subjektive Pflege von Moral, Religionsgeschichte und Metaphysik (d. h. jedwede verstandesmäßige Lehre, deren Inhalt außerhalb aller Erfahrungsmöglichkeit liegt gleichviel, ob sie als theologische Wahrheit oder als philosophische Deutung auftritt), bei der Jugenderziehung überlassen bleiben (intellektual-politischer Grund). 2. Soll die moralische Jugenderziehung wirklich leistungsfähig sein, so genügt schon aus technischen Gründen nicht die Einordnung des moraltheoretischen Stoffes in andere Lehrfächer ohne eine Zusammenfassung in besonderen Unterweisungsstunden (pädagogisch-technischer Grund). 3. Den Schülern darf die Teilnahme an den höchsten Gütern intellektuell vermittelter Ethik nicht durch ein Versagen der Schule erschwert werden (Individualgrund). 4. Es darf nichts versäumt werden, um mit allen gesetzlichen Mitteln für die Gesellschaft diejenigen Mitglieder zu erziehen, die sie braucht, um als demokratisch soziale, also auf Moral gegründete, bestehen zu können (Sozialgrund). 5. Es muß durch intellektuell vermittelte Ethik auch der Fortschritt der intellektuellen Kultur gesichert werden (kulturpolitischer Grund).

Für die Beantwortung der schwierigeren Frage, welche Moral dem ihr gewidmeten Schulfach zugrunde liegen soll, hält Mockrauer vier Gesichtspunkte fest. 1. Trotz der leicht in

die Augen fallenden Unzulänglichkeit muß als unentbehrliche Grundlage auf die Moral des common sense zugekommen werden, auf eine Moral also, deren Forderungen sich für den reifen Menschen von selbst verstehen, eine Moral, in der sich die auseinandergehenden Moralanschauungen mit ihren tiefsten Grundlagen und ihren letzten Folgerungen in einer breiten Mitte zusammenfinden, eine Moral auch, die in den Ländern, wo der Moralunterricht schon besteht, den Inhalt abgibt; eine Moral schließlich, mit der sich nach pädagogischer Forderung auch die praktische Erziehung in innigste Verbindung bringen läßt. 2. Es gilt, im Sinne der Entwicklungsmoral die Schüler anzuregen, anzuleiten und zu üben „zu werden, was man ist": nämlich ein Gemeinschaftswesen, das dem menschlichen Fortschritt dient, indem es seine eingebornen Anlagen entfaltet und betätigt als Persönlichkeit, als Familienglied, Berufsgenosse, Bürger, Mitglied des Volkes und der übernationalen Menschheit. 3. Mit Ehrfurcht ist auf die begnadeten Gläubigen und Vorbilder der Erlösungsmoral zu schauen, die es vollbracht haben, „andere" zu werden und ihrer Entwicklung das höhere Ziel der Selbstverleugnung und Weltüberwindung zu setzen. 4. Es ist anzuerkennen, daß die Moral, die gelehrt werden soll, einer Begründung durch wissenschaftliche Metaphysik bedarf. — Nach diesen grundsätzlichen Erörterungen, die den breiteren Raum der Schrift einnehmen, wendet sich der Verfasser noch einigen praktischen, vor allem organisatorischen Fragen zu. Wir heben nur hervor, daß er die Bildung von Ausschüssen in den deutschen Freistaaten anregt, die den Moralunterricht im Auslande studieren, einen Lehrplan aufstellen, für die Abfassung von Lehrbüchern für die Hand der Lehrer und der Schüler Sorge tragen und sich mit der Ausbildung der Lehrkräfte beschäftigen.

Ohne zu dem kurz angedeuteten Inhalte der Schrift Stellung zu nehmen, sei nur im allgemeinen das Urteil abgegeben, daß wir sie unter den Darstellungen zur Frage des Moralunterrichtes, zwischen denen, besonders von pädagogischer Seite stammend, sich viel schnellfertiges und oberflächliches Bekunden breit macht, zu den wertvolleren Erscheinungen zählen. Sie hätte viel gewonnen, wenn sie ihre philosophischen und pädagogischen Erörterungen auch mit den unentbehrlichen psychologischen Betrachtungen durchsetzt hätte.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. phil. Arnold Knoke, Direktor des städtischen Lyzeums mit Frauenschule zu Quedlinburg, Was soll unsere Tochter werden? Ein beratender Führer bei der Berufswahl. Leipzig 1919. Quelle & Meyer. 124 S., geb. 4 M.

Dieser Ratgeber, dessen Notwendigkeit sich aus der wirtschaftlichen Lage der Zeit ergibt legt sich die strenge Zucht auf, nur solche Berufe zu nennen, für die das weibliche Geschlecht nach seiner geistleiblichen Eigenart „berufen" ist. Für seinen Gebrauch ist es praktisch, daß er nach den verschiedenen Schulbildungsgängen gliedert, wenn auch in Zukunft hoffentlich mit dem Berechtigungsunwesen aufzuräumen ist. In einer Einleitung tritt aber die Fülle der sich eröffnenden Berufe auch sachlich geordnet auf, und außerdem erleichtert ein alphabetisches Verzeichnis die Handhabung. Das Buch, vom Verlage gut ausgestattet, ist in seinen reichhaltigen statistischen Angaben und gesetzlichen Hinweisen mit peinlichster Sorgfalt und einer Sacherkenntnis gearbeitet, über die nur verfügen kann, wer wie der Verfasser in der Berufsberatung seit Jahren tätig ist. Die Mädchenschulen werden nicht länger mehr sich der Pflicht, die ihnen anvertraute Jugend in der Frage der Berufswahl zu beraten, entziehen dürfen: In keiner Schulbücherei sollte darum Knokes handbereiter Führer fehlen. Tr.

Friedrich Wilhelm Fulda, Zum Berufe geboren. Grundsätzliches zur Berufsfrage. Jena 1919. Diederichs. 44 S. 2.— M.

Die kleine Schrift fußt auf der Anschauung, daß Begabung nicht eine eindeutige geistleibliche Verfassung sei, sondern in den allerverschiedensten Ausprägungen bestehe und darum auch zu den mannigfaltigsten Zielen hinführen müsse. In diesem Sinne ist jeder Mensch zu einem, zu seinem Berufe geboren, und bei der Berufsfrage kann es sich demgemäß nicht um eine Berufswahl handeln, sondern um eine Berufsfindung und Berufsermöglichung. Welche Wege dabei einzuschlagen sind, zeigt die Schrift in einer ansprechenden Darstellung, bei der mit gutem Verständnis, wenngleich mit vorsichtiger Zurückhaltung, u. a. auch die Bedeutung der experimentellen Eignungsforschung und der Fragebogen der Schulen und der Berufsberatungsstellen gewürdigt wird. Wesentlich Neues wird gegenüber dem zahlreichen vom Verfasser angezogenen Schrifttum des Gebietes nicht vorgebracht. Sch.

Druck von J. B. Hirschfeld (A. Pries) in Leipzig.

Die Problematik der Schulreform.

Von Hugo Gaudig.

Das große pädagogische Ereignis der letzten Wochen war die Reichsschulkonferenz. Sie war lange erwartet und kam dann nach der Meinung mancher, als sie wegen der politischen Verschiebung, so wie sie war, nicht mehr als daseinsberechtigt gelten konnte. Wir, die wir teilgenommen haben an der Konferenz, sind gewiß alle nach unserem Urteil über ihren Wert für die Gestaltung der Schule der Zukunft gefragt. Soll das Werturteil mehr als ein Geschmacks- oder Stimmungsurteil sein, muß es mit großer Vorsicht gefällt werden. Der einzelne als einzelner wird nicht vergessen dürfen, daß er, und wenn er ein „Herr Ubique" war, doch eben nicht bei allen Kommissionsberatungen, in denen viele Konferenzteilnehmer den wertvollsten Teil der Gesamtarbeit sahen, gegenwärtig sein konnte. Um ein einigermaßen wertvolles Werturteil abgeben zu können, wird man die Leistung der Versammlung zunächst an dem Zweck zu werten haben, den ihr die Reichsregierung gesetzt hatte: die Reichsregierung wollte sich unterrichten. Worüber? Unzweifelhaft über das, was man in Deutschland über die Reform der Schule und über die Schule der Zukunft dachte. Vielleicht damit auch zugleich über die pädagogische Denkkraft, die wir zur Zeit im deutschen Volke oder doch in den wichtigsten pädagogischen und pädagogisch interessierten Kulturkreisen und auch in einzelnen Köpfen aufzubringen vermögen. Man wird fragen müssen, ob die Regierung die Quellen anzuschlagen verstanden hat, aus denen ihr die wertvollsten Informationen fließen konnten. Erwägen wird man allerdings in diesem Zusammenhang auch, ob die Reichsregierung sich nicht anderweitig über das für sie Wissenswerte informieren konnte: vor allem durch die wissenschaftliche Literatur und die Zeitschriften, in denen sich ja die Interessentengruppen ausgiebig auszusprechen pflegen; oder auch durch Umfragen, die von den Interessenten schriftlich zu beantworten waren. Auch an eine Berichterstattung durch auserlesene Persönlichkeiten wäre zu denken. Wenn nun aber doch die Einberufung von über 600 Personen zu dem informatorischen Zwecke beliebt wurde, so mußte nun erwogen werden, ob die persönliche Anwesenheit so vieler pädagogisch Interessierter für den Zweck der Regierung ein so bedeutendes Mehr an Gewinn darstellt. Wäre es z. B. möglich gewesen, in den Hauptversammlungen die gegnerischen Meinungen zur diskutierenden Auseinandersetzung zu bringen, so würde das sicher ein bedeutendes Mehr darstellen. Auch da wird man erwägen müssen, ob vielleicht aus der Versammlung noch mehr gesammelte (konzentrierte) Meinung herauszuholen war, indem die Regierung für sich Rechte an die Versammlung in Anspruch nahm, die über die parlamentarische Linie hinausgingen: so das Recht der Fragestellung, der Bezeichnung der für sie besonders wertvollen Fragepunkte und im Zusammenhang mit diesem Recht das Recht zur Zusammendrängung der Meinungsäußerungen

auf diese Fragepunkte usw. Für die Würdigung der Konferenz kommen außer dieser ersten Gruppe von Wirkungen natürlich noch eine große Zahl anderer in Betracht von der plumpen Tatsächlichkeit des Zusammenseins der „Pädagogen“ an der wichtigsten Versammlungsstätte des Deutschen Reiches bis zu den feinsten Unmeßbarkeiten und Unwägbarkeiten wie vielleicht der Befruchtung der schaffenden Geister.

Mir selbst bestätigte sich während und nach der Versammlung eine Grundanschauung, die ich bereits vor der Konferenz in meiner soeben erschienenen Schrift: „Schulreform? Gedanken zur Reform des Reformierens“ [1]) niedergelegt hatte. Und ich denke, auch die Verantwortlichen haben aus der Konferenz, bei allem positiven Wert, den man ihr beilegen muß, ersehen — daß eine Schulreform großen Stils zur Zeit in Deutschland noch nicht möglich ist. Eine Übersicht über das, was uns dazu fehlt, biete ich a. a. O. S. 97 fg.

Vor allem war es eins, was sich mir immer wieder aufdrängte: Es war eine große Zahl von Problemen, die aufgeworfen und bearbeitet wurden; aber die gesamte Problematik des Schulgebiets ist nicht in der Verfassung, in der sie sein muß, wenn eine Schulreform möglich werden soll, wie sie dringend nötig ist. Ich möchte nicht falsch verstanden werden, wenn ich zunächst fordere, daß das ganze Gebiet nach neuen Problemen aufgewühlt wird. Diese Forderung ist zunächst an die pädagogischen Forscher gerichtet: ihre Sache ist es, überall die Probleme zu sehen und zu fassen und auf ihre theoretische Lösung hinzuarbeiten. Zu dieser Problematisierung bedarf es eines hohen und starken Erkenntniswillens, einer starken Energie des Erkennens. — Aber auch der nicht forschende, aber doch denkende Pädagoge muß sich, will er in unserer so problematischen Zeit mitdenken, dazu entschließen, sich das gesamte Schulgebiet Problem werden zu lassen, d. h. eine einzig große Forschungsaufgabe. Dabei vergesse er eins nicht, daß er selbst sich zum Problem werden muß. Sah ich recht, so waren in unserer Versammlung viele nicht in der seelischen Verfassung, sich das gesamte Leben und Wesen der Schule zu einem großen, in unzählige Einzelprobleme zerfallenden Hauptprobleme ihres Denk-, Gemüts- und Willenslebens, ihres gesamten Personlebens werden zu lassen. Vielen ist manches noch nicht zum Problem geworden, obwohl es die Zeit zum Problem gemacht hat; und manches ist ihnen nicht mehr Problem, obwohl es ihnen immer wieder Problem werden müßte. Namentlich bei den gymnasialen Pädagogen gewinnt man den Eindruck, als sei ihnen das Gymnasium nicht genug Problem geworden, als sei namentlich die große Frage, wie das tiefgreifende Wirklichkeitsverständnis, auf das endlich, endlich die deutschen Schulen eingestellt werden müssen, vom Gymnasium zu gewinnen ist, von ihnen zu früh beiseite geschoben. Anderseits dünkt mich, daß den Volksschullehrern schon mancherlei wie z. B. die Akademisierung der Lehrerbildung oder die Einheitsschule nicht mehr Problem sei, obwohl die von ihnen gebotenen Lösungen sehr problematisch sind. Sehr not tut es auch, daß die Universität im allgemeinen und die philosophische Fakultät im besonderen nicht nur von außen her, sondern auch von den Vertretern der Universität, die mit an dem großen Problem der Schulreform arbeiten, als Kulturproblem gefaßt wird. Stößt man bei dem gemeinsamen Denken auf die Stimmung und die Gesinnung, die

[1]) Verlag von Quelle & Meyer, Leipzig 1920.

eines der Hauptreferate durch das Goethesche Motto ausdrückt: „Dies ist unser, so laß uns sagen und so es behaupten“, so ist damit eine innere Verfassung bezeichnet, die, glaub' ich, der unvoreingenommenen Untersuchung wenig günstig ist. Wir werden nicht anders können, als uns mit aller Energie, mit einer Energie, die sich auch gegen uns und unsere Lieblingsmeinungen richtet, aus aller axiomatischen Stimmung heraus in den Zustand der Bereitschaft zu versetzen, in dem wir gewillt sind, uns das ganze Gebiet „deutsche Schule“ immer wieder Problem werden zu lassen. Haben wir Teilgebiete, in denen wir dogmatisch festgelegt sind, in denen uns allenfalls noch scholastisches Denken möglich ist, und daneben Gebiete, in denen uns alles Problem ist, so ist unsere Gesamtstellung innerlich ungleichartig und für eine Gedankenarbeit, wie sie unsere Zeit fordert, nicht günstig. Bei dieser „Problematisierung“ kann es sich natürlich nicht nur darum handeln, daß man bereitwillig die Problemgedanken aufnimmt und gewissenhaft registriert, die im pädagogischen Zeitbewußtsein vorhanden sind, und keinesfalls Gedanken wie z. B. den Zweifel, ob nicht durch eine ernste Akademisierung der Volksschulpädagogik eine für die Volkserziehung sehr wertvolle Schicht pädagogischer Begabungen an der Schwelle abgewiesen wird, unbeachtet läßt, — man wird vielmehr eigentätig mit allem wissenschaftlichen Ernst und aller Strenge gegen sich das Problematische in den einzelnen Fragegebieten aufspüren müssen und zwar nicht nur in dem, was den Denkenden Peripherisches, sondern auch in dem, was ihnen Mittelpunkt ihrer pädagogischen Überzeugung ist. Sehr erschwert wird die allgemeine Stellungnahme, die ich für notwendig halte, dort, wo es sich nicht um den einzelnen pädagogischen Denker handelt, der schließlich mit seinen axiomatischen und dogmatischen Stimmungen noch fertig wird, sondern um das Denken pädagogischer Gruppen und Massen, in denen vielleicht gar nach agitatorischer Arbeit die Anschauungen dogmatisch festgelegt sind und der Trieb der Selbstbehauptung die Bereitschaft, das zum Dogma Erstarrte wieder einzuschmelzen, verhindert.

Dieser seelische Zustand, den ich für unsere deutsche Pädagogik wünsche, ist übrigens nicht nur eine Forderung unserer revolutionären Zeit; er ist uns auch eine Folge des Zustandes, der schon vor der Revolution in der deutschen Pädagogik herrschte; in dieser Zeit war vielen einzelnen, ja auch großen Schichten unseres Volkes mancherlei an der deutschen Schule problematisch, um nicht zu sagen: fragwürdig geworden; aber zu einem gründlichen, das ganze Schulwesen umfassenden Untersuchen auf Grund allgemeiner Problemstellungen war es doch nur wenig gekommen. Nun ist die Zeit da, in der wir, um zu großen Gewißheiten und das gesamte Schulwesen umspannenden Überzeugungen, zu einer großen geschlossenen Anschauung zu kommen, durch tiefe und weite Problemforschung hindurch müssen.

Die Abfolge, in der die pädagogisch Denkenden den gesamten Denkstoff zu Problemen formen, ist naturgemäß zufällig und willkürlich; aber schließlich muß ein geschlossenes Ganze, wenn man will: ein System von Problemen gewonnen werden, in dem die einzelnen Probleme ihren bestimmten Ort haben, in dem die Abfolge nicht willkürlich ist, sondern den inneren Zusammenhängen und Abhängigkeiten entspricht. In meiner Schrift „Schulreform?“ setzt der Problemzug ein mit dem großen Problem der Kulturstellung der Schule. Hier handelt es sich vor allem um den Daseinszweck und das allgemeine Wesen der Schule der Zukunft; kein Problem ist wesent-

licher als dies. Hat man aber dann bei der Erörterung dieses Grundproblems sich etwa mit uns dahin entschieden, daß die Schule ein Lebenskreis sein muß, in dem sich innerhalb des nationalen, ja, darüber hinaus innerhalb des menschheitlichen Kulturlebens ein Kulturleben eigener Art, ein kulturelles Eigenleben, ein Teil des gesamten Kulturprozesses abspielt, so taucht nun das große Problem der Kulturstellung der Schule innerhalb des allgemeinen Kulturlebens auf. Nun verengert sich der Gesichtskreis der Problemstellung: die Stellung der Schule im nationalen Bildungsleben ist das neue Problemgebiet. Es folgt das Problem der Organisation des Schulwesens. Den Abschluß bildet das allgemeine Problem der Einzelschule in ihrem Eigenleben (nach ihren verschiedenen Grundformen). Die Bewegung in der Folge der Probleme ist, nach der Höhenlage der Probleme beurteilt, eine Bewegung von oben nach unten. Es liegt aber auf der Hand, daß bei der Denkarbeit an dem Ganzen der Probleme die Bewegung von oben nach unten durch die gegenläufige Bewegung ergänzt werden muß. Das sind die beiden Grundzüge des Problemdenkens — von oben nach unten, von unten nach oben. Ebenso bilden sich innerhalb der Teile des ganzen Problemgebiets einzelne Bewegungslinien aus. Sehr wichtig für das Problemdenken ist die Herausbildung der Problemgruppen, der Problemkomplexe: so bilden alle die Probleme, die sich auf das eigentliche Schulleben beziehen, eine Einheit; so die Probleme der Arbeit nach ihrer inhaltlichen und formalen Seite, des Spiels, der Feier, der Gemeinschaft, der Ordnung; gemeinsam bilden sie die Probleme des „Schullebens". Innerhalb dieses Ganzen bilden dann wieder eine Problemgruppe für sich die Probleme des Gemeinschaftslebens (die soziologische Gruppe), die Probleme des Gemeinschaftslebens der Schüler, der Schüler und Lehrer, der Lehrer (des Lehrerkollegiums), der Schulpflegschaft (der Eltern, der Lehrer, der Gemeindevertreter, der Vertreter der öffentlichen Gesundheitspflege, der Vertreter der Kulturgebiete).

Als Mittelpunkte des Problemdenkens heben sich die großen Hauptprobleme heraus; zu ihnen drängt die Denkbewegung hin, von ihnen geht sie, Antriebe, Zielrichtungen, Kräfte gewinnend, immer wieder aus. So z. B. das Problem der Wechselwirkung zwischen dem allgemeinen Kulturprozeß und dem Kulturprozeß, den wir Schulleben nennen; so das Problem „Schulleben"; so das Problem der Kulturschule, d. h. jener Schulgrundform, die sich in allen Schulen, aufs mannigfachste variiert, darstellen muß („Schulreform?" S. 5 fg.), so, um ein unterrichtstechnisches Problem von größter Tragweite zu nennen: das Problem der Wirklichkeitserfassung mittelst der durch die Schulwissenschaften gebildeten geistigen Kraft (Gesamtunterricht usw. S. Schulreform? S. 7 f.); so das Problem, mit dem wir unseren Zöglingen unmittelbar nahe kommen, das Problem der Lebensgestaltung der werdenden Persönlichkeit; so das Problem der Synthese von Individualismus und Sozialismus (a. a. O. S. 18 f.).

Unter den Problemen bestehen naturgemäß Gattungsverwandtschaften und zwar sowohl inhaltlicher als formaler Art: So ordnen sich zusammen z. B. Probleme kulturwissenschaftlichen Charakters, Probleme der Zwecksetzung, Probleme der Organisation, Probleme der Kraft, die sich bei dynamischer Betrachtung des Schullebens ergeben; soziale Probleme; alte und neue Probleme (das ehrwürdige Problem des Gymnasiums und das junge Problem voll gärender Kraft: das Verhältnis der Generationen, der Jugend und der kulturtragenden

Generation); Wertprobleme usw. Die Verwandtschaft der Probleme ergibt beim Problemdenken fruchtbare Beziehungen des Herüber und Hinüber. — Beachtenswert sind auch die Spannungsverhältnisse zwischen Problemen und Problemgruppen; z. B. zwischen dem Problem der Stellung der Lehrer in der Schule und der Stellung der Schule im allgemeinen Kulturzusammenhang.

Das Problemdenken ist umso tiefer und umso wertvoller, je mehr bei den einzelnen Problemen und Problemgruppen der Zusammenhang mit den großen Kulturfragen, den Fragen der Welt- und Lebensanschauung erfaßt wird. Vor allem ist nötig, daß die Problemstellung kulturphilosophisch ist; nur dann kann vermieden werden, was bei der Reichsschulkonferenz peinlich zutage trat: die Versuche, Problemstellungen und Problemlösungen z. B. von den Standpunkten politischer oder wirtschaftlicher Parteien aus zu gewinnen.

Nebensächlich scheint die sprachliche Fassung der Probleme. Aber es scheint nur so; in Wahrheit zeigt gerade unsere Gegenwart die sehr üblen Folgen unglücklicher (namentlich mehrdeutiger) Fassung. Wie gefährlich für die nationale Bildung — und das Gymnasium ist es z. B., wenn man das Problem des Gymnasiums und zwar in einem neunstufigen Aufbau als das Problem der „Gelehrtenschule" aufgefaßt haben will. Daß der Ausdruck „Arbeitsschule" mit seiner schlimmen Doppeldeutigkeit Arges anrichten kann, ließ sich erst wieder in Berlin beobachten; dabei sind die beiden Bedeutungen wissenschaftlich aufs leichteste auseinander zu halten: Werkschule — Schule der selbsttätigen Arbeit; das Problem der Werkschule liegt in der Reihe der Probleme der Sachgebiete; das Prinzip der Selbst- oder Eigentätigkeit ist formaler Natur. Oder das Problem der „Einheitsschule": Handelt es sich hier um die Frage, wie man das gesamte nationale Schulwesen innerlich (durch die Art der Arbeit nach Inhalt und Form, durch ihr Gemeinschaftsleben usw.) einigt oder um „die systematisch-organische Geschlossenheit eines geistvollen Zweckgefüges"?

Das schlimmste Beispiel für die üblen Wirkungen unglücklicher sprachlicher Fassung bietet aber das Problem der „Selbstverwaltung" der Schulen. Schon die Unklarheit des Begriffs Verwaltung auf seinem Heimatboden, im staatsrechtlichen Sprachgebrauch, hätte vor der Verwertung des Ausdrucks warnen sollen. Vor allem aber stellt sich heraus, daß es sich bei der Herübernahme des Ausdrucks in das Gebiet des Schullebens um eine denkgefährliche schiefe Analogie handelt, die zwar dem Willen zur Macht, der hier und da die Lehrerschaft beseelt, förderlich ist, im übrigen aber der klaren Erfassung des in Frage stehenden Problems schadet.

Der Mangel im Problemdenken, der in unserer Zeit am schärfsten heraustritt, ist die Einseitigkeit in der Stellung und demgemäß der Bearbeitung der Probleme. An diesem Mangel krankt unser pädagogisches Denken aufs schwerste. Einseitig wird oft das Problem der Kulturstellung der Schule gefaßt, indem man nur das Verhältnis der Schule zum Kulturgebiet der Bildung in Betracht zieht. Zu einseitiger Problemstellung führt nationalistische Gesinnung, wenn über dem Kulturverhältnis Schule/Nation das Verhältnis Schule/Menschheit übersehen oder unzulänglich gewürdigt wird (Fehler der „deutschen" Schule). Eine schwere Einseitigkeit entsteht bei der Arbeit in der Problemgruppe „Einheitsschule", wenn über dem Interesse an der Einheit (der Integrierung) das Interesse an der Differenzierung (dies selbstverständ-

lichste Kulturinteresse) zurückgesetzt wird. Oder man achte auf die Erörterung des Zeitproblems Elternhaus und Schule; man verschiebt vielfach die ganze Problemlage, indem man unter dem unbrauchbaren Begriff der Schulverwaltung das Problemdenken einseitig auf die Festlegung der Rechte des Elternhauses und der Schule anlegt, während es sich doch vor allem um das gewaltige Problem der Erziehungsgemeinschaft oder, wie Gertrud Bäumer es eigenartig formuliert, um die „vertrauensvolle Verbindung von Schule und Eltern zur rechten Führung des Schicksals der Kinder" handelt. Einseitig muß sich die Denkarbeit ferner gestalten, wenn unter dem Druck des Interesses für die freien Arbeitsgemeinschaften das Problem der Schulklasse völlig unzulänglich, nur nach den negativen Seiten hin gestellt wird, wenn man geradezu die Befreiung der Schule von der „Klasse" als eine Kulturtat preist, die der Befreiung der Gesellschaft von den Spaltungen der Klassenunterschiede an die Seite zu stellen ist. Ich kenne wenig Probleme, die eine so vielseitige Orientierung verlangen wie gerade das der Schulklasse; mit dem Leben ihrer Zöglinge in der Schulklasse löst die Schule zum guten Teile das Problem der Vorbereitung dieser Zöglinge für das Leben; selbstverständlich muß aber erst das Problem gelöst werden, wie die Schule zu wirklichen Klassengemeinschaften gelangt, die mehr sind als Anhäufungen (als „Aggregate") einzelner Schüler. Und das Haupt- und Grundproblem „Schüler"? Droht hier nicht verhängnisvoll die Einseitigkeit des Intellektualismus, der „Unpersönlichkeit", des Nur-Schülers? Fassen wir das Problem der Schülercharakteristiken nicht so, als handle es sich bei dem Zögling nur um die psychologische Ermittlung der Ansatzpunkte für unsere erziehliche Arbeit, statt um ein „unsagbar individuelles Ich", das uns vor allem als geschlossenes Eigenwesen nach seinem Eigenleben Problem werden muß.

Und noch ein Letztes. Ein übles Merkmal des pädagogischen Denkens unserer Zeit ist ein Denken, das sich wie Kühnheit und schöner Wagemut ausnimmt, das aber im Grunde auf Fahrlässigkeit und Unbesonnenheit hinauskommt. Bei diesem Denken läßt man sich von einem Wunderglauben an Menschen und Dinge leiten; man arbeitet mit dem Ungewöhnlichen als dem Gewöhnlichen; man sieht die Kräfte sich unglaublich steigern, man löst leicht latente Kräfte aus; man übersieht Gegenkräfte und Hemmungen; man verkürzt die notwendigen Entwicklungszeiten usw. usw. Ein wertvolles Denken, ein echtes Problemdenken, erwägt mit dem Ziel, das erreicht werden soll, die Kräfte, die verfügbar sind, schätzt diese Kräfte besonnen ein, rechnet auch zukunftsfroh, aber besonnen mit der Auslösung latenter Kräfte und gibt der Entwicklung Zeit, erwägt auch den Fortschritt von Etappe zu Etappe. —

Unsere Zeit sehnt sich nach Lösungen. Auch auf dem Gebiete der Schule möchte man des Weges sicher nach hohen Zielen die Wanderung beginnen. Ich glaube, daß unser Volk die Kraft hat, sich eine Schule zu schaffen, die ihm auf dem engen und schmalen Wege hoher Kultur sehr viel nützen kann; aber aller Glaube, daß wir „es schon ergriffen hätten oder schon vollkommen seien", muß mit Stumpf und Stiel ausgerottet werden. Wir bedürfen ein äußerstes Maß pädagogischer Kraftanspannung; anfangen aber müssen wir damit, daß uns die deutsche Schule Problem wird.

Eine neue Berechnungsmethode zur Feststellung der Rangreihe der Schüler bei Begabungsprüfungen.

Von Albert Huth.

Die bisher zur Verwendung gelangten Berechnungsmethoden bei Begabungsprüfungen lassen sich in zwei Gruppen teilen: die einen setzen die Prüflingsleistung in Beziehung zu irgendeinem „absoluten" Maßstab, der entweder willkürlich festgelegt wurde oder empirisch mit größerer oder geringerer Zuverlässigkeit geeicht war; die anderen verzichten von vornherein auf einen allgemeingültigen Maßstab und begnügen sich mit einem Vergleich der vorliegenden Leistungen untereinander. Im Folgenden sei der erste Weg als „absolute Wertung", der zweite als „relative Wertung" bezeichnet.

Die Versuche, eine absolute Wertung vorzunehmen, gehen zurück auf Alfred Binets Arbeiten von 1908 und 1911. Seine échelle métrique de l'intelligence sollte eine Normalskala darstellen; alle Verbesserungsvorschläge zielen letzten Endes darauf ab, die Eichung dieses Normalmaßes zuverlässiger zu gestalten. In Wirklichkeit aber gibt es keine absoluten Maßstäbe, „man hat keine logische Berechtigung, die durch Intelligenzprüfungen von verschiedenen Prüfern an verschiedenen Kindern zu verschiedenen Zeiten in verschiedenen Umständen gewonnenen Ergebnisse zu vergleichen" (Höper, Über den objektiven Wert von Intelligenzprüfungen, Beiträge z. Kfg. u. Hlerz. 158, Langensalza 1919, Beyer u. S.). Infolgedessen sind alle Bemühungen um eine absolute Wertung von vornherein zum Scheitern verurteilt. Man muß freilich den Forschungen von Bobertag, Meumann, Stern, Rossolimo und anderen zugestehen, daß sie die gröbsten Fehler der französischen und amerikanischen Autoren vermieden haben, daß sie besonders die Willkür des Beurteilers einschränken und teilweise schon dazu übergehen, die Einzelprüfungen zu werten statt bloß zu zählen. Auch die feinere Ausgestaltung der Berechnungsmethode durch Otto Schulze (Eine neue Weise der Auswertung der Intelligenzteste, Methode der Intelligenzzensur, ZfangPs 11, 1916), die an Stelle des Sternschen Intelligenzalters eine Intelligenzzensur einführt, vermag keine objektive Norm zu bieten, weil es nicht möglich ist, für irgendeinen Test einen für alle Umstände gültigen Seltenheitswert festzulegen. Das Problem ist durch Schulze nur an eine andere Stelle gerückt, aber nicht gelöst worden.

An der Grenze zwischen absoluter und relativer Wertung steht die Punkt-Skala-Methode von Yerkes. (Yerkes, Bridges and Hardwick, A Point Scale for Measuring Mental Ability, Baltimore, Warwick & York 1915). Freilich ist die Zahl der für die Einzelprüfung möglichen Punkte viel zu gering, der Willkür des Versuchsleiters ist noch viel zu viel Spielraum gelassen, aber es taucht (soviel ich sehe zum ersten Male) der Gedanke auf, die Gesamtleistung des einzelnen Prüflings nicht zur Idealleistung, sondern zur Durchschnittsleistung der gleichzeitig mit ihm geprüften Altersgenossen in Beziehung zu setzen; es handelt sich also nicht mehr um eine Normierung, sondern um eine Rangierung der Prüflinge.[1] Bezeichnend ist, daß in der

[1]) Die wichtigeren Berechnungsmethoden sind übersichtlich zusammengefaßt im II. Teil der Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Stern und Wiegmann (Nr. III der Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung; Bh. 20 zur ZfangPs, Lpzg. 1920, Barth.).

mir bekannten Literatur kein Fall vorliegt, bei dem die Auslese von Begabten auf Grund einer absoluten Wertung erfolgte, etwa indem man die Schüler mit einem zweijährigen Intelligenzvorsprung (nach Binet) oder mit dem Intelligenzquotienten 1,25 (nach Stern) für Begabungsklassen vorschlägt. Man scheint gefühlt zu haben, daß für eine so wichtige Entscheidung die bisher gekennzeichneten Berechnungsmethoden doch zu unzuverlässig sind; nur zur Absonderung der Abnormen von den Normalen hielt man sie bisher noch für brauchbar.

Das Wesen der relativen Wertung liegt darin, daß die Schüler, die an der Prüfung teilnehmen, für jede Einzelleistung in eine Einzelrangreihe gebracht werden, durch deren Zusammenfassung eine „mittlere Rangreihe" erhalten wird, die als Grundlage der Beurteilung dient. Hier erhebt sich die Frage, ob die Durchschnittsrangplätze einfach als arithmetisches Mittel aller Einzelrangplätze zu berechnen sind oder ob vorher eine Zusammenfassung der eine und dieselbe geistige Funktion prüfenden Tests erfolgen soll (wie bei Moede und Piorkowski, die 31 Einzelprüfungen zuerst in 6 Gruppen zusammenfassen und dann erst aus diesen 6 Gruppenrangreihen die Durchschnittsrangreihe ermitteln. Ähnlich schlagen die Leipziger im 9. Band der Pd. ps. Arb. d. Lpzg. Lhrv. 20 verschiedene Einzelprüfungen vor, die ebenfalls zunächst in 6 Gruppenrangreihen zusammenzuziehen sind.) Gegen die Gruppenberechnung spricht vor allem der Umstand, daß wir die einzelnen Tests nicht zuverlässig einer Gruppe zuordnen können. Die verschiedenen geistigen Leistungen lassen sich eben nicht reinlich isolieren; jeder Test prüft in Wirklichkeit mehrere geistige Funktionen gleichzeitig. Wenn beispielsweise Terman zur Prüfung der Merkfähigkeit Zahlen in der rückläufigen Reihenfolge reproduzieren läßt, hat er, wie Stern und Wiegmann richtig bemerken (a. a. O. S. 15), viel weniger die Merkfähigkeit als den Vorstellungstypus untersucht. Ebenso ist der Bildversuch, den Moede und Piorkowski zur Prüfung der Anschauungs- und Beobachtungsfähigkeit rechnen, gleichzeitig Gedächtnis- und Aufmerksamkeitsprüfung und könnte daher mit gleicher Berechtigung dort eingereiht werden. Trotz dieser Unsicherheit in der Zuordnung der einzelnen Tests möchte ich nicht auf die Gruppenbildung verzichten, weil ein Test, der aus irgendeinem Grunde ein stark abweichendes Ergebnis bietet, das Gesamtresultat bei Gruppenberechnung bedeutend weniger stört als bei Berechnung des arithmetischen Mittels (man kann sich davon leicht überzeugen, wenn man unter verschiedene gleichsinnige Leistungsreihen eine völlig inverse schaltet und nun die Durchschnittsrangreihe einmal mit, einmal ohne Gruppenbildung berechnet). Freilich darf eine Grundvoraussetzung nicht übersehen werden: die Zahl der Einzelprüfungen (und infolgedessen auch die Zahl der Einzelrangreihen) innerhalb der gebildeten Gruppen muß unbedingt überall gleich groß sein! Hat man z. B. 12 Einzelprüfungen vorgenommen, so kann man 2, 3, 4 oder 6 unter sich gleichgroße Gruppen bilden; sowie auch nur eine Gruppe größer ist als die übrigen, beeinflußt man völlig willkürlich das Ergebnis, indem man eine Gruppe von psychischen Funktionen bevorzugt oder zurücksetzt. E ist also nicht zulässig, daß die Zahl der Einzelprüfungen innerhalb der Gruppen zwischen 3 und 10 schwankt, wie bei Moede und Piorkowski, oder zwischen 2 und 4, wie bei den Vorschlägen des Leipziger Lehrervereins. Im allgemeinen wird es sich empfehlen, besser viele kleine Gruppen

zu bilden als wenige große; besonders rate ich, formale Eigenschaften zu Gruppen zusammenzufassen, beispielsweise die Schnelligkeit oder die Zuverlässigkeit der Arbeit bei den verschiedensten Leistungen. —

Die relative Wertungsmethode zielt also darauf ab, eine Rangreihe der Prüflinge herzustellen. Dazu eignet sich nicht jeder Test in gleicher Weise. Ich teile deshalb die Tests ein in Alternativtests, die nur richtig oder falsch gelöst werden können, und in Klassifikationstests, bei denen eine Stufenreihe von mehr oder weniger guten Lösungen möglich ist. (Die Bezeichnung wähle ich in Anlehnung an Lipmann, Psychische Geschlechtsunterschiede, Bd. 14 d. Zeitschr. f. angew. Psych. Leipzig 1917). Die Alternativtests, wie z. B. der ästhetische Vergleich nach Binet-Simon oder der Suggestionsversuch beim Linienschätzen derselben Verfasser, gestatten keinerlei Abstufungen der Lösungsmöglichkeiten und sind deshalb für die relative Wertung vollkommen unbrauchbar. Auch die Klassifikationstests sind durchaus nicht gleichwertig. Nehmen wir z. B. das Ordnen von 5 Gewichten, so können höchstens 5 verschieden schwere Fehler vorkommen, der Test hat also nur eine beschränkte Variationsbreite. Ähnlich ist es, wenn die Einzelleistungen mit 5 Zensuren belegt werden, wie in Hamburg 1918. Eine solche Klassifikation wird nur als Notbehelf angesehen werden dürfen, als Regel wird man fordern können, daß die Zahl der möglichen Lösungen größer sein muß als die Zahl der gleichzeitig geprüften Schüler. Die besten Tests sind jene, die eine Abstufung der Leistung in Prozenten gestatten, wie z. B. die Ergänzung von Textlücken. Man kann sich freilich in vielen Fällen dadurch helfen, daß man verschiedene gleichartige Klassifikationstests mit beschränkter Variationsbreite nacheinander vorlegt und daraus erst die Gesamtpunktzahl ermittelt oder daß man neben der Richtigkeit der Leistung auch die Zeit wertet, die zur Lösung gebraucht wurde. — Bei den Klassifikationstests mit großer Variationsbreite muß man noch weiter unterscheiden zwischen solchen, die einen Vergleich mit einer ideellen Leistung gestatten und solchen, bei denen sich keine Idealleistung angeben läßt. (Beispielsweise läßt sich beim Erkennen von Bilderserien nach Heilbronner-van der Torren-Schober eine Idealleistung aufstellen, während die Einfühlung in das Bild „Schneeball“, wie sie Hamburg 1919 verlangt wurde, nicht von vornherein an einer ideellen Höchstleistung gemessen werden kann.) Im Interesse der Vergleichbarkeit ist aber auch da, wo ein Vergleich der Schülerleistung mit der Idealleistung möglich ist, auf einen solchen Vergleich zu verzichten; wir müssen tatsächlich alle Leistungen nur relativ werten, die Variationsbreite zwischen der besten und schlechtesten Schülerleistung der jeweils geprüften Schülergruppe bietet die Grundlage für die Rangordnung, nicht die Variationsbreite zwischen schlechtester Schülerleistung und ideeller Leistung. Besser als das Bewertungssystem der Hamburger und Leipziger Untersuchungen, die die einzelne Leistung mit + +, mit + oder mit $^1/_2$ + zensieren, ist eine rein relative Ordnung der Leistung nach besser und schlechter. Während man z. B. bei Definitionsversuchen nach der dort geübten Berechnungsmethode höchstens 4 oder 5 verschiedene Rangstufen erhält, kann man bei wirklich relativer Wertung den tatsächlichen Platz des einzelnen Schülers sehr viel genauer bestimmen. Die Schwierigkeiten, auf die Brahn in seinem Aufsatz „Besinnliches zur Begabungsprüfung“ (Zeitschr. f. päd. Psych. 1919) hinweist, werden damit wesentlich verringert. — So ergibt sich folgende Testeinteilung:

1. Alternativtests (völlig unbrauchbar)
2. Klassifikationstests
   a) mit beschränkter Variationsbreite (nach Möglichkeit zu vermeiden)
   b) mit genügend großer Variationsbreite
      aa) der Test besitzt eine ideale Lösung
      bb) der Test besitzt keine ideale Lösung.

Fassen wir unsere bisherigen Ergebnisse zusammen: *Für Begabungsprüfungen dürfen nur Klassifikationstests mit genügend großer Variationsbreite Verwendung finden. Für jeden einzelnen Test ist eine Einzelrangreihe der Prüflinge aufzustellen; immer gleichviel Einzelrangreihen sind zu kleinen Gruppen zusammenzufassen* (durch Berechnung des arithmetischen Mittels aus den Rangplätzen in den verschiedenen Reihen); *das arithmetische Mittel aus den Gruppenrangplätzen ergibt die „mittleren" Rangplätze, nach denen die Beurteilung der Schüler erfolgt.*

Eine Schwierigkeit liegt nun noch in der Aufstellung der Einzelrangreihen. Wählen wir ein Beispiel und zwar der Einfachheit halber nur 10 Prüflinge. Ihre Leistungen seien in Fehlerprozenten gegeben:

Schüler	Leistung
	(% Fehler)
A	80
B	63
C	20
D	63
E	5
F	96
G	48
H	55
I	48
K	48

Ordnet man nach der Leistung, so ergibt sich folgende Rangreihe:

Schüler	Leistung	Rangplatz
E	5 %	1
C	20 %	2
G }		
I }	48 %	4
K }		
H	55 %	6
B }	63 %	7,5
D }		
A	80 %	9
F	96 %	10

Die Schüler G, I und K, die die gleiche Leistung 48% aufweisen, erhalten den gleichen Rangplatz 4; ebenso gibt man den Schülern B und D mit der gleichen Leistung 63% den gleichen Rangplatz 7,5. Die Tabelle sagt uns, daß Schüler E um 15% weniger Fehler hat als Schüler C, dieser um 28% weniger als die Schüler G, I und K; diese 3 je um 7% weniger als der Schüler H usw. Der Abstand der Leistung von einem Schüler zum nächsten ist also naturgemäß ein stark schwankender. Zweifellos liegt nun eine Ungerechtigkeit darin, daß der *wechselnde* Leistungsabstand zwischen zwei aufeinanderfolgenden Schülern immer mit dem *gleichen* Abstand der Rangplätze gewertet wird; den Leistungsdifferenzen 28% und 7% (zwischen Schüler C und der Schülergruppe G, I und K einerseits und dieser Schülergruppe und dem Schüler H andrerseits) entsprechen stets dieselben Rangplatzdifferenzen. 2 Ranglätze gelten also einmal 28%, das andere Mal nur 7% Fehler.

Eine wirklich gerechte Rangordnung muß mit Bruchteilen von Platznummern arbeiten, die nicht nur die Reihenfolge, sondern vor allem auch die Qualität

der Leistungen angeben. Dazu ist notwendig, daß wir die als allein richtig erkannte relative Wertung konsequent zur Durchführung bringen; wir müssen die oben gegebene absolute Leistungsreihe in eine relative umrechnen. Der beste Schüler machte 5%, der schlechteste 96% Fehler, die Differenz von 91% verteilen wir auf 100 Teile, um dem besten Schüler die Leistung 0, dem schlechtesten die Leistung 100 zuzuschreiben. So bekommen wir:

Schüler	relative Leistung = p
E	$(5-5) \cdot \frac{100}{91} = 0{,}0$
C	$(20-5) \cdot \frac{100}{91} = 16{,}5$
G, I, K	$(48-5) \cdot \frac{100}{91} = 47{,}3$
H	$(55-5) \cdot \frac{100}{91} = 55{,}0$
B, D	$(63-5) \cdot \frac{100}{91} = 63{,}8$
A	$(80-5) \cdot \frac{100}{91} = 82{,}5$
F	$(96-5) \cdot \frac{100}{91} = 100{,}0$

Nachdem es 10 Schüler sind, muß der erste den Rangplatz 1, der letzte den Rangplatz 10 erhalten; die Differenz beträgt 10 — 1 = 9 Rangplätze. Auf diese 9 Rangplätze verteilt sich die relative Leistung von 0—100, dem relativen Leistungszuwachs 1 entspricht also der 100. Teil von 9 Rangplätzen $= \frac{9}{100}$ Rangplätze.

Die endgültige Rangreihenberechnung gestaltet sich nun folgendermaßen:

Schüler E hat die beste Leistung, erhält also Rangplatz 1.

Schüler C hat um 16,5 Teile schlechter gearbeitet, einem Teil entsprechen $\frac{9}{100}$ Rangplätze, also muß er um $16{,}5 \cdot \frac{9}{100}$ Rangplätze schlechter bewertet werden als Schüler E, d. h. er erhält den Rangplatz $1 + 16{,}5 \cdot \frac{9}{100} = 1 + 1{,}49 = 2{,}49$.

Die Schülergruppe G, I, K ist um 47,3 Teile schlechter als Schüler E, erhält also den Rangplatz $1 + 47{,}3 \cdot \frac{9}{100} = 1 + 4{,}27 = 5{,}27$.

Ebenso ergeben sich die folgenden Rangplätze:

Schüler $H = 1 + 55{,}0 \cdot \frac{9}{100} = 1 + 4{,}96 = 5{,}96$.

Schülergruppe $B, D = 1 + 63{,}8 \cdot \frac{9}{100} = 1 + 5{,}76 = 6{,}76$.

Schüler $A = 1 + 82{,}5 \cdot \frac{9}{100} = 1 + 7{,}42 = 8{,}42$.

Schüler $F = 1 + 100 \cdot \frac{9}{100} = 10{,}00$.

Zum Vergleich seien beide Rangreihen graphisch nebeneinandergestellt (s. Figur 1 Seite 252).

Auf den ersten Blick ist erkenntlich, daß die ausgezogene Kurve den tatsächlichen Sachverhalt wiedergibt, während die gestrichelte nur ein grobes und vielfach stark abweichendes Bild von der wirklichen Leistung bietet.

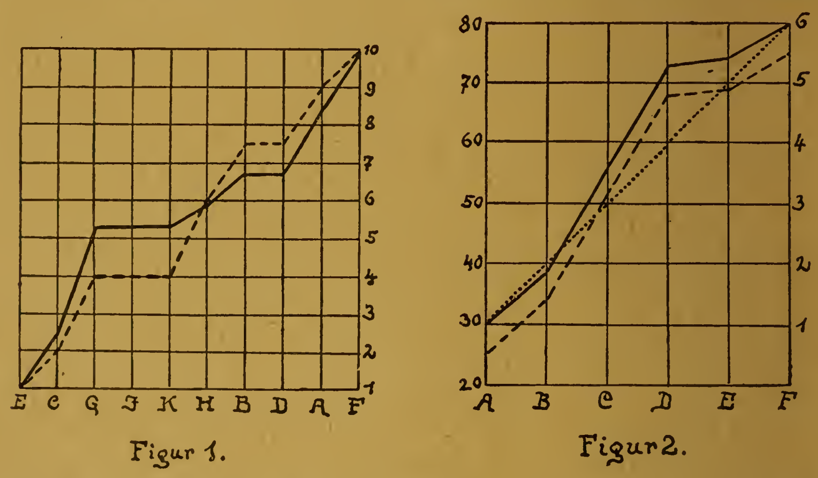
Bezeichnen wir allgemein die Zahl der Schüler mit n, die relative Leistung mit p, dann ist der endgültige Rangplatz

$$r = 1 + p \cdot \frac{n-1}{100}$$

Hat man eine fallende Reihe, so daß also nicht die Fehler, die negative Leistung, sondern die richtigen Punkte, die positive Leistung bewertet wurde, so ergibt sich sinngemäß

$$r = n - p \cdot \frac{n-1}{100}$$

Mit Hilfe dieser beiden Formeln läßt sich in allen Fällen die Ordnungsrangreihe in eine Leistungsrangreihe umwandeln. Will man überhaupt nur eine einzige Rangreihe aufstellen, will man beispielsweise eine Gruppe von Jugendlichen nach ihrer Merkfähigkeit für sinnlose Silben ordnen, so ist es unwesentlich, ob man wie bisher die Ordnungsrangreihe benutzt oder ob man sie in eine Leistungsrangreihe umrechnet. Sollen dagegen zwei oder mehrere Reihen derselben Schüler miteinander verglichen werden (zur Berechnung von Korrelationen oder um die Leistung mit Alter, Vorbildung, Geschlecht, sozialem Milieu usw. in Beziehung zu setzen) oder soll aus ihnen der Durchschnitt gezogen werden (zur Berechnung von mittleren Rangplätzen



Figur 1. Figur 2.

in der Begabungsforschung), so ist es unbedingt notwendig, nur mit Leistungsrangreihen zu arbeiten, weil die Nichtberücksichtigung der Leistungsdifferenzen der aufeinanderfolgenden Schüler eine durch nichts zu rechtfertigende Ungenauigkeit bedeutet.

Das Verfahren ist also kurz zusammengefaßt folgendes:

Die Einzelleistungen der Schüler ordnet man wie bisher auch in eine Reihe, die wir absolute Leistungsreihe nennen wollen, weil wir zu ihrer Bildung die durch die Prüfung gegebenen absoluten Leistungen der Schüler benutzen. Die fortlaufenden Nummern der Schüler in dieser absoluten Leistungsreihe stellen die Ordnungsrangreihe dar, die bisher zur Berechnung der Begabung verwendet wurde. Durch Umrechnung der Variationsbreite der absoluten Leistungsreihe auf die Zahl 100 ergibt sich die relative Leistungsreihe. Mit Hilfe der oben angegebenen Formeln berechnet man aus dieser relativen Leistungsreihe die Leistungsrangreihe. Der Rangplatz des einzelnen Schülers in der Leistungsrangreihe dient zur Grundlage der weiteren Berechnung des Gruppenrangplatzes und des endgültigen „mittleren“ Rangplatzes.

Die außerordentliche Ungenauigkeit, die man bisher mit Benutzung der Ordnungsrangreihe beging, wird besonders klar aus Figur 2.

Die zur Berechnung benutzten Verhältnisse zeigt folgende Tabelle:

Schüler	absolute Leistungsreihe	Ordnungs-rangreihe	relative Leistungsreihe	Leistungs-rangreihe
A	25	1	0	1,0
B	34	2	18	1,9
C	51	3	52	3,6
D	68	4	86	5,3
E	69	5	88	5,4
F	75	6	100	6,0

Es sind nur 6 Schüler angenommen, die Zahlen der absoluten Leistungsreihe können Prozentzahlen bedeuten oder aber die tatsächlichen Punktsummen angeben. Die Ordnungsreihe ist in der Figur punktiert, die absolute Leistungsreihe gestrichelt, die nach meiner Formel berechnete Leistungsrangreihe ausgezogen. Man sieht sofort den hochgradigen Parallelismus der absoluten Leistung mit der von mir vorgeschlagenen Leistungsrangreihe und die groben Abweichungen der bisher verwendeten Ordnungsrangreihe.

Aus den angestellten Überlegungen folgt, daß wir in der Begabungsforschung niemals normieren, sondern immer nur rangieren dürfen; nur die relative Stellung des Einzelnen innerhalb der Lebensgemeinschaft, in der er wirken soll, läßt sich einwandfrei bestimmen. Die exakte Psychologie muß den Gedanken endgültig begraben, als ob sie über die Begabung irgendeines isolierten Individuums etwas Zuverlässiges aussagen könnte; ihr Feld ist die Aufdeckung der Relationen.

Wege zur Gewinnung neuer Maßstäbe für die Begabungs- und Berufseignungsprüfungen.

Von Dr. M. Vaërting.

Der praktische Wert der Begabungs- und Berufseignungsprüfungen hängt von dem Grade der Zuverlässigkeit ihrer Prognosen ab. Jede richtige Prognose ist ein hoher Gewinn, sowohl für das Individuum, dessen Fähigkeiten durch die richtige Voraussage eine größere Entwicklungsmöglichkeit gesichert wurde, als auch für die Volksgesamtheit, der die Entfaltung der besonderen Anlagen als ein Plus an Leistung zugute kommt. Aber in gleichem Maße bedeutet jede falsche Prognose einen Mißerfolg, einen unersetzlichen Verlust an Glück und Kultur. Es kommt also alles darauf an, Maßstäbe von möglichst hoher Sicherheit für diese Prüfungen zu gewinnen. Die Psychologen, welche heute auf dem Gebiete der Begabungsforschung und ihrer praktischen Anwendung arbeiten, haben diese Notwendigkeit ganz allgemein als eine Hauptvorbedingung für den praktischen Erfolg erkannt. Leider ist man gerade in diesen wichtigsten Bestrebungen, Kriterien für die Zuverlässigkeit und Richtigkeit der Prüfungsmethoden zu gewinnen, auf einen bedenklichen Irrweg geraten. Die Leistungen in der Schule werden nämlich zum Prüfstein ür den methodischen Wert und die Richtigkeit der Ergebnisse der experi-

mental-psychologischen Begabungsprüfungen gemacht.[1]) Diese Kontrolle scheint auf den ersten Blick ganz selbstverständlich zu sein, weil es sich bei den praktischen Begabungsprüfungen um eine Auslese der höchsten Begabungen handelt zum Zwecke der schulischen Ausbildung der Begabung. Die begabtesten Schulkinder werden für die besten Schulen ausgelesen. Was liegt da näher, als in der Übereinstimmung des Lehrerurteils über die schulischen Leistungen mit den Ergebnissen der psychologischen Auslese das höchste Kriterium für die Zuverlässigkeit der psychologischen Untersuchungsmethoden zu erblicken. Der Glaube an die Unfehlbarkeit dieses Kriteriums scheint ganz allgemein zu sein. Er hat bereits heute zu starken Überschätzungen der Leistungsfähigkeit der experimental-psychologischen Begabtenauslese geführt. So schreibt z. B. E. Krimmling.[2]) „Ein Mittel, die Begabung der Schüler einwandfrei festzustellen, ist das psychologische Experiment." Diese Überschätzungen sind für eine so junge Wissenschaft, wie es die psychologische Begabungsforschung ist, besonders unheilvoll, weil sie die bei dieser Jugend unvermeidlichen Fehler und Irrtümer zu einem eisernen Inventar macht, das den Fortschritt zur Wahrheit hemmt. Nur die Erkenntnis der Unzulänglichkeit führt den Weg vom Irrtum hinauf zur Wahrheit. Es ist bezeichnend, daß W. Stern, der wohl am tiefsten in die Probleme der experimental-psychologischen Begabungsforschung eingedrungen ist, von dieser Überschätzung am weitesten entfernt ist. „Von der Größe und der Art unseres Schatzes an geistigen Rohstoffen — den Begabungen — wissen wir noch beschämend wenig." [3])

Die bisher höchste Instanz für die Richtigkeit der experimentellen Begabtenauslese ist allgemein das Urteil der Schule.

Die Begabtenauslese aber findet nun doch letzten Endes nicht für die Schule statt, sondern für das Leben. Deshalb können auch nur *die Leistungen im Leben die letzte Instanz sein für die Zuverlässigkeit der Begabtenauslese.* Die Schule ist nur Mittel zum Zweck, diese Leistungen zu ermöglichen, nicht aber Selbstzweck. Sie dürfte nur dann als letzte Instanz für eine Entscheidung über das Maß der Zuverlässigkeit der Auslesemethoden gewertet werden, wenn die Begabungsdiagnosen der Schulpraktiker sich allgemein als richtige Prognosen für die Leistungsfähigkeit im Leben erwiesen hätten. Das heißt, es müßte Übereinstimmung bestehen zwischen dem Urteil der Schule und dem Maß der späteren Leistungen des Schülers im Leben. Das Urteil der pädagogischen Praxis müßte sich im Leben als richtig bewährt haben. Wer aber möchte behaupten, das dies der Fall ist. Die Schule hat nicht nur Höchstbefähigte und Hochbefähigte als wenig begabt verkannt, sondern viele ihrer glänzend zensierten Schüler haben im Leben völlig versagt.

Viele große und tüchtige Männer legen Zeugnis ab gegen die Richtigkeit des Urteils der Schule über die Begabung der Schüler. Gerade die größten

---

[1]) Vergl. u. a. Moede-Piorkowski-Wolff, Die Berliner Begabtenschulen, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülerauswahl. — Lobsien, Höhere Intelligenzprüfungen an Jugendlichen mit Hilfe des Bindeworttests. Zeitschr. f. pädagog. Psychologie 1919.

[2]) Begabungsprüfungen auf experimentell-psychologischer Grundlage. Pädagog.-psycholog. Studien 22 (3/4) 1918.

[3]) Psycholog. Begabungsforschung und Begabungsdiagnose (Der Aufstieg der Begabten, Vorfragen, herg. von Peter Petersen 1916).

und stärksten Begabungen hat die Schule meistens nicht erkannt. Eine ganze Reihe von Genialen waren nur höchst mittelmäßige Schüler. Liebig wurde von seinen Lehrern sogar für durchaus unfähig gehalten. Er ist der größte Chemiker geworden, den die Welt bisher sah. Humboldt hat uns erzählt, daß seine Lehrer nicht viel von ihm erwartet hätten. Und wie viele andere Männer ließen sich noch nennen. Man lese nur einmal Ostwalds große Männer, Grafs Schülerjahre, Biedenkapps Musterschüler und Schultaugenichtse.

Aber nicht allen Hochbefähigten, deren Begabung die Schule verkannt hat, hat ein glückliches Geschick den Aufstieg trotz der Schule ermöglicht. Nicht alle falsch Beurteilten legen durch ihre Leistungen später Zeugnis ab gegen die Schule. Sicherlich ist die Zahl der Unglücklichen noch größer, denen die Schule durch ihr unrichtiges Urteil den Aufstieg für immer unmöglich gemacht hat. Das Wort, daß das Genie sich immer Bahn bricht, ist ein Gemeinplatz, aber keine Wahrheit. Es ist ebenso wenig wahr, wie die Behauptung der Verteidiger des alten Schulsystems, daß ein gutes Licht auch durch den Scheffel hindurchbrenne — deshalb solle man falsche Unterrichtsmethoden nicht so tragisch nehmen.[1]) Es ist durchaus unlogisch, aus der Tatsache, daß einige Hochbegabte trotz aller Widerstände geniale Leistungen vollbrachten, zu schließen, daß das Genie sich immer durchsetzt.

Aber das Urteil der Schule über die Begabungshöhe hat sich nicht nur durch die Leistungen großer und tüchtiger Männer häufig als Irrtum erwiesen. Nicht nur das negative Urteil der Schule ist oft genug vom Leben als ein Fehler demonstriert worden, sondern ebenfalls das positive. Nur allzu häufig haben die Einser, die glänzenden Schüler, die Lieblinge der Lehrer, im Leben versagt. Die hervorragende Begabung, welche die Schule diesen Kindern in vorzüglichen Zensuren bestätigte, reichte im Beruf zu keiner einzigen hervorragenden Leistung. Bismarck, der eine große Erfahrung durch einen sehr weiten Kreis von Untergebenen besaß, sagt: „Ich gebe Ihnen gleich einen Leiterwagen voll von diesen Geheimräten, Juristen, Theologen oder auch Philologen mit lauter ersten Noten in die Lehre, und Sie können aus ihnen nicht viel mehr als einen Schneider machen, der mit der Schere irgendein geistloses Lokalblatt zusammenstellt." Gerade in betreff der hohen und höchsten Begabungen hat das Urteil der Schule außerordentlich oft versagt. Die vielen Irrtümer der Begabungsbeurteilung der Schule sind nun weniger Schuld der Lehrer als des Systems. Erstens werden viele richtige Lehrerurteile dadurch ad absurdum geführt, daß die Schule die vorhandene Begabung zerstört oder in ihrer Entwicklung hemmt. Zweitens führt das falsche System notwendig zu Fehlurteilen. Wenn wir eine Schule hätten, welche der Eigenart und Begabung der Lehrer sowohl wie der Schüler freie Entfaltung gewährte, wenn wir eine Schule hätten, die auf das Leben vorbereitete, dann würden auch die Begabungsdiagnosen der Lehrer sich im Leben besser bewährt haben. Stern fordert mit Recht, daß die Lehrer zur Beobachtung der Kinder eine neue — nicht schulmeisterliche, sondern psychologische — Einstellung finden müssen.[2]) „Durch eine ganz andere kindespsychologische Schulung müssen die Lehrer erst zu dieser neuen Art,

[1]) Vergl. II. Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde 1913.

[2]) Intelligenzschätzungen durch den Lehrer. Ihr Wert, ihre Methodik. Zeitschr. f. päd. Psychologie 1917.

ihre Schüler zu sehen und zu verstehen, erzogen werden.“ Aber alle diese an sich sehr begrüßenswerten Vorschläge werden nur Erfolg haben, wenn wir eine neue bessere Schule bekommen. Was kann die Forderung Sterns in der alten Schule nützen, daß die Beobachtungsbogen von den Lehrern so anzulegen sind, daß der Lehrer sieht: es kommt nicht vor allem auf die üblichen Kenntnisse und Fertigkeiten an, die er sonst in den Zeugnissen zu zensieren gewohnt ist, sondern auf Fähigkeiten des Intellekts und des Willens. Solange der Lehrer durch das falsche System dazu gezwungen wird, die Kinder zu Kenntnisbehältern zu machen, hat er ja kaum Gelegenheit, viel von Intellekt und Willen des Kindes zu sehen. Woher soll er genügend Unterlagen für bessere Werturteile gewinnen? Erst wenn die Schule so reformiert ist, daß den Gedächtnisleistungen eine durchaus untergeordnete Rolle im Unterricht zugewiesen wird, kann die Allgemeinheit der Lehrer über eine Überschätzung gelernter Kenntnisse hinauskommen. Es muß eine neue Hauptaufgabe der praktischen Begabungsforschung werden, über die Fehlurteile der Schule hinauszukommen und dadurch gleichzeitig rückwirkend mitzuhelfen, die Schule vom Zwange eines falschen und unpsychologischen Systems zu befreien. Diese Forderung bedeutet keinen Bruch mit der bisherigen Tendenz der experimentell-psychologischen Begabungsuntersuchungen, sich die pädagogischen Erfahrungen der Schule zu nutze machen. Sie verlangt nur eine Abänderung des Verhältnisses der psychologischen Begabungsforschung zur Schule. Die Begabungsprüfungen dürfen vor allem in dem Urteil der Schule nicht wie bisher die letzte Instanz für die Zuverlässigkeit ihrer Methoden erblicken. Diese letzte Entscheidung über die Richtigkeit kann nur das Leben fällen. Ferner dürfen die Methoden der Begabungsprüfung sich nicht zu stark von den Forderungen der heutigen Schule bestimmen lassen. Die Berliner Begabtenprüfungen schließen sich z. B. so eng an die Schulpraxis an, daß es geradezu ihr Ziel ist, die Grundgedanken des pädagogischen Praktikers in exakte psychologische Form zu bringen. Bei diesen Prüfungen sieht man so recht, wie gute und schlechte Grundgedanken der pädagogischen Praxis ganz wahllos in exakte psychologische Form gebracht sind. Die pädagogischen Irrtümer werden sogar noch mit einem ganz besonderen Eifer psychologisch verwertet, sogar Irrtümer, welche selbst die Schule schon fast ein Jahrhundert hinter sich gelassen hat. Die Methoden der Berliner Begabtenprüfung zeigen eine starke Tendenz, die Fehlurteile der Schule noch zu vermehren und ihre richtigen Begabungsdiagnosen herabzusetzen.[1]) Die Hamburger Begabtenprüfungen zeigen einen viel weitern und tiefern psychologischen Blick. Stern macht sich auch die Erfahrungen der Schule zu nutze, jedoch ohne dabei stehen zu bleiben. Er nimmt nicht nur, sondern will auch geben, anregen. Er will den Blick des Lehrers über die gewohnte schulmeisterliche Beurteilung der Begabung hinaus auf Fähigkeiten lenken, die für Beruf und Leben wertvoll und ausschlaggebend sind. Und von dieser neuen Einstellung des Lehrers erwartet er hinwieder Förderung seiner psychologischen Begabungsforschung. Das Verhältnis von Psychologie und Schulpraxis für die Begabtenauslese ist von Stern vorbildlich gezeichnet: Ein gegenseitig befruchtendes

[1]) Eine ganz ähnliche Tendenz findet sich auch in den Anweisungen für die psychologische Auswahl der jugendlichen Begabten. Bd. IX der päd.-psycholog. Arbeiten. 1919.

und anregendes Zusammenarbeiten. Nur die Praxis dieses Zusammenarbeitens ist zu eng gefaßt, weil eben das Schulurteil als letzte Instanz für die Richtigkeit der psychologischen Methoden anerkannt wird. Psychologie und Schulpraxis müssen ihre Kräfte zur Begabtenauslese gewiß aufs engste vereinen. Aber außerdem müssen beide jede für sich unabhängig von der Zusammenarbeit neue Wege zu größerer Zuverlässigkeit zu gewinnen bestrebt sein. Sonst wird der enge Zusammenschluß der Kräfte zu einem unfruchtbaren und gefährlichen Zirkel.

Die Psychologie muß vor allem neue Maßstäbe für die Begabungsabstufungen auch außerhalb der Schule im Leben suchen. Die Schulhöchstbegabungen sind kein zuverlässiger Maßstab, weil sie nicht identisch sind mit den wirklichen Höchstbegabungen. Beide Begabungen können natürlich zusammenfallen. Aber die Wahrscheinlichkeit für dieses Zusammentreffen ist jedenfalls in unserer heutigen Schule geringer wie für das Gegenteil. Es ist überaus merkwürdig, daß die Begabungsforschung, welche sich mit dem Problem der hohen und höchsten Begabungen beschäftigt, bisher das Nächstliegende verabsäumt hat, nämlich die durch Leistungen wirklich als Träger derselben erwiesenen Individuen zum Gegenstand der Experimentaluntersuchung zu machen. Nur aus dem Wesen oder besser gesagt der Erscheinungsform dieser durch Leistungen als unzweifelhaft vorhanden erwiesenen hervorragenden Begabungen könnten Kriterien für eine zuverlässige psychologische Auslesemethode gewonnen werden. Die psychologische Experimentaluntersuchung von Personen mit nachweislich hervorragenden Leistungen würde am besten mehrere Male von verschiedenen Psychologen vorgenommen werden. Denn da nach den Untersuchungen von Giese und Voigtländer[1]) die Person des Versuchsleiters die Ergebnisse des Experiments beeinflußt, so muß diese Fehlerquelle nach Möglichkeit ausgeschaltet werden. Auch wäre es vielleicht vorteilhaft, wenn ein vollständiger psychologischer Status aller geistigen Eigenschaften, Kräfte und Anlagen aufgenommen würde. Sehr wichtig würde es auch sein, wenn die hervorragende Persönlichkeit selbst über ihren psychologischen Gesamtstatus auf Grund von Selbstbeobachtungen einen Bericht lieferte. Zu diesem Zwecke könnte etwa nach Art der von Stern für die Schule propagierten psychologischen Beobachtungsbogen ein Fragebogen entworfen werden.

Zu bemerken wäre noch, daß es wünschenswert wäre, wenn die Psychologen, die mit Prüfungen an hervorragenden Persönlichkeiten betraut würden, möglichst vorher nicht über die zu prüfenden Persönlichkeiten informiert würden. Da allein der Name der Persönlichkeit in diesem Falle schon von entscheidender Bedeutung ist, so müßten die Prüfungen unter einem Decknamen erfolgen. Solche Vorsichtsmaßregeln sind empfehlenswert, um unbewußte Beeinflussungen auf das Verhalten des Versuchsleiters und auf sein Urteil von vornherein auszuschalten.

Auf ganz demselben Wege und unter gleichen Versuchsbedingungen müßten ebenfalls Durchschnittsbegabungen derselben Bildungsstufe untersucht werden. Erst dieser Vergleich der Ergebnisse bei hervorragenden Personen mit Menschen von durchschnittlicher Leistung würde überhaupt die Kriterien einer

---

[1]) Der Einfluß des Versuchsleiters auf das Experimentalergebnis. Archiv für Pädagogik II. Teil 1915.

überdurchschnittlichen Begabung herausstellen. Es könnte auf diese Weise ermittelt werden, ob und welche Bewußtseinsgebiete bei den hervorragenden Begabungen durchgängig die größte Leistungsfähigkeit aufweisen, welche hingegen die geringste, ebenfalls Art und Intensität der Korrelationen. Dadurch würde man für die Begabtenauslese eine ganz neue Werteskala erhalten. Wenn sich z. B. herausstellen würde, daß einzelne Fähigkeiten sich bei den überdurchschnittlichen Begabungen wenig ausgebildet zeigen, so könnte auf ihre Prüfung bei der Begabtenauslese verzichtet werden, da sie ja für Höchstleistungen nicht als notwendig oder auch nur nützlich in Betracht kommen. Von diesen Ergebnissen aus müßte dann auch eine gründliche Umgestaltung der Schule erfolgen. Vor allem wären hier Richtlinien zu gewinnen für die Gründung von Begabtenschulen, die es ja bisher nur dem Namen aber nicht der Organisation nach gibt. Denn sie sind heute nichts weiter als höhere Schulen, auf denen nur das Pensum etwas größer ist. [1])

Da man ohne jegliche Voruntersuchungen an Personen mit hervorragenden Leistungen, bereits Auslesemethoden für Höchstbegabungen aufgestellt hat, so wäre es interessant, diese Verfahren einmal nachträglich an solchen Personen zu kontrollieren. Natürlich eignen sich für diese Kontrollversuche nicht alle Versuche, da sie eben für Kinder berechnet sind. Aber bei Moede-Piorkowski-Wolff finden sich eine ganze Anzahl solcher Versuche, die bei Verkürzung der Zeitdauer für Erwachsene ganz geeignet sein würden. So zum Beispiel wären die Prüfungen der Konzentrationsfähigkeit alle sehr geeignet. Diese Versuche sind m. E. denkbar ungeeignet zur Ermittlung der Konzentrationsfähigkeit. [2]) Man könnte vielmehr mit ihrer Hilfe das Maß der Abweichung von einer organischen Hirnentwicklung feststellen. Auch die Prüfung der „intellektuellen Kombination“ mit Hilfe von Textlückenausfüllen eignet sich für Erwachsene. Ebenfalls die Lernversuche und die technischen Aufgaben. Bei Stern finden sich auch einige für diesen Zweck ohne weiteres brauchbare Versuche, so der Kritiktest, der Merkfähigkeitstest und das Begriffe-Ordnen. [3])

Die Methodik der Berufseignungsprüfungen krankt an einem ähnlichen prinzipiellen Fehler wie die Begabungsprüfungen. Die Schemata für die psychologischen Berufseignungsprüfungen werden meistens in engster Anlehnung an die Forderungen der Praxis entworfen und gleich bei Prüflingen in Anwendung gebracht. Es fehlt die Kontrolle der Leistungsfähigkeit des aufgestellten Prüfungsschemas an Personen, welche sich bereits in dem betreffenden Berufe bewährt haben und auch an solchen, deren Leistungen als gering bezeichnet werden müssen. Mir ist bisher erst eine einzige Arbeit [4]) über Berufseignungsprüfungen zu Gesicht gekommen, welche von einer solchen Kontrolle und zwar auch nur

---

[1]) Die Aussichten auf den Erfolg dieser Untersuchungen, Kriterien für die hohen und höchsten Begabungen zu gewinnen, werden wir später noch erörtern.

[2]) Der Nachweis würde hier zu weit führen; ich werde an anderer Stelle auf diese Frage zurückkommen.

[3]) Ich habe die Brauchbarkeit aller dieser Tests für Erwachsene selbst experimentell erprobt.

[4]) Arthur Kornfeld, Eine experimentell-psych. Tauglichkeitsprüfung zum Flugdienst. Ztschr. f. angew. Psychologie 1919. Ungefähr 30 erprobte Flieger wurden als Kontrollpersonen untersucht.

einseitig an tüchtigen Berufsvertretern berichtet. Allerdings fand auch diese nicht einmal systematisch vor praktischer Verwendung der Prüfungsmethode statt. Die prinzipielle Bedeutung dieser Kontrolle scheint also bisher überhaupt nicht erkannt zu sein. In Zukunft dürfte kein experimental-psychologisches Prüfungsverfahren in der Praxis angewandt werden, welches nicht zuvor an besonders tüchtigen und schlechten Vertretern des betreffenden Berufs in ausreichender Weise auf seine Zuverlässigkeit hin nachgeprüft worden ist. Bemerkt muß werden, daß die Methodik der Berufseignungsprüfungen derjenigen der Begabungsprüfungen insoweit durchaus überlegen ist, als hier eine erfreuliche Tendenz sich bemerkbar macht, sich mit psychographischen Fragebogen an die Praktiker der betreffenden Berufe zu wenden.[1]) Jedoch kann trotz dieser Voruntersuchungen auf praktischer Grundlage eine Kontrolle der Zuverlässigkeit der Methoden an guten und schlechten Praktikern nicht entbehrt werden.

Von großer Wichtigkeit für die Begabungsforschung wäre es auch, im Lebenskampfe erfolglose Höchstbegabungen in den Kreis der Untersuchungen einzubeziehen. Solche nicht zur Entfaltung gelangte Höchstbegabungen sind unzweifelhaft sehr zahlreich. Leider aber sind sie in den seltensten Fällen feststellbar, wodurch die Erforschung ihres psychologischen Status zur Unmöglichkeit wird. Jedenfalls würde es sich verlohnen, solche Personen, bei denen mit großer Wahrscheinlichkeit eine hervorragende Begabung trotz Mangels an nachweisbaren Leistungen vermutet werden kann, ebenfalls einer Prüfung nach denselben Methoden wie die Hochbegabten zu unterziehen, z. B. würden mir für solche Prüfungen Eltern von Genialen als besonders geeignet erscheinen. Denn wenn das Genie auch vielleicht in den meisten Fällen eine besonders günstige Mutation darstellt, so wird nicht selten bei einem der beiden Eltern bereits eine hohe Begabung vorliegen, welche durch irgendwelche Umstände nicht zur Entfaltung gelangt ist. Es wäre nun interessant, festzustellen, welche Fähigkeiten bei genialer Veranlagung ohne Auswirkung in der Ausbildung zurückbleiben, welche vorherrschen. Dies würde neben einer umfassenden Feststellung der äußern Hemmung einen wertvollen Beitrag liefern für den notwendigen Schutz höchster Begabungen.

Wenn es gelingen sollte, aus der Untersuchung hervorragend tüchtiger Individuen neue und zuverlässige Kriterien für überdurchschnittliche Begabungen zu finden, so ist doch damit nur ein Schritt auf dem Wege zur Korrektur der Fehlurteile der Schule getan. Die Begabungsauslese verlangt eine Prognose in einem Alter, wo die Fähigkeiten erst im Beginn ihrer Entwicklung stehen. Die Zuverlässigkeit dieser Prognosen wird in hohem Maße bestimmt von der psychologisch-pädagogischen Kenntnis der Verschiedenheit der Begabungsäußerung in den aufsteigenden Altersklassen. Dieses Problem kann erst in Jahrzehnten einer Lösung näher gebracht werden. Wenn wir dieses Problem heute in Angriff nehmen, so werden wir kaum noch die Früchte unserer Arbeit ernten. Aber wir sind es den kommenden Generationen schuldig, sobald als möglich mit dieser Arbeit zu beginnen. Die Begabungsforschung wird einen außerordentlichen großen

[1]) Vergl. u. a. Stern, Jugendkunde als Kulturforderung 1916. Otto Lipmann, Zur Charakteristik der mittleren Berufe. Ztschr. f. angew. Psychol. 1916 u. Psycholog. Berufsberatung 1917. E. Hylla, Entwurf eines Fragebogens für berufspsychologische Beobachtungen in der Schule. Ztschr. f. angew. Psycholog. 1917.

Schritt weiter gebracht werden, wenn ein Menschenalter lang systematisch die Urteile der Schule und der experimentalen Psychologie über eine größere Anzahl Kinder einerseits und die späteren Leistungen dieser selben Kinder im Leben andererseits verglichen werden. Die von Stern eingeführte Methode der psychographischen Beobachtungsbogen und die Ergebnisse der experimentellen Prüfungen würden eine gute Grundlage für einen solchen Vergleich bieten. Besonders vorteilhaft ist es, wie Stern es wünscht, die Beobachtungsbogen von den Lehrern auch nach der Aufnahme der Kinder in die Begabtenschulen fortführen zu lassen. Ergänzend dazu müßten allerdings etwa jährlich einmal auch experimentelle Untersuchungen stattfinden, um auch hier eine erweiterte Basis für die Vergleichung zu schaffen.

Das Schicksal dieser Kinder muß nun später nach vielleicht 15 – 20 Jahren festgestellt werden. Und es ist dann Aufgabe des Psychologen, eine Statistik der Leistungen aufzunehmen und diese mit dem pädagogischen und psychologischen Urteil über das Kind zu vergleichen. Gerade diese Vergleiche würden zur allmählichen Schaffung zuverlässiger Kriterien für eine Begabungsdiagnose im Kindesalter von unermeßlichem Werte sein. Es würde sich bei einem größeren Material zeigen, ob die Menschen, deren Begabung sich durch wertvolle Leistungen auszeichnet, schon als Kinder gemeinsame typische Eigenschaften aufweisen und gegebenenfalls, welches diese Eigenschaften sind. Besonderes Interesse aber dürften auch die Menschen beanspruchen, welche trotz günstigster Urteile von Schule und Berufspsychologie in ihren Lebensleistungen nicht über den Durchschnitt hinausgekommen sind. Denn ein Vergleich der aus der Kindheit dieser Menschen vorliegenden Begabungsdiagnosen mit ihren praktischen Leistungen würde der Begabungsforschung ebenso wertvolle Aufschlüsse über die psychologischen Eigenschaften geben, welche heute irrtümlich für Kriterien einer hohen Begabung angesehen werden. Noch vollkommener würden diese Vergleiche, wenn nicht nur die Leistungen statistisch festgestellt würden, sondern gleichzeitig noch eine experimentell-psychologische Prüfung der Leistungsfähigkeit des gesamten Bewußtseins stattfände. Diese nochmalige Untersuchung würde außerdem noch einen großen Vorteil bieten. Sie könnte nämlich Aufschluß geben über die Änderungen in der Leistungsfähigkeit der einzelnen psychischen Funktionen, woraus sich neue Grundsätze für die wirksamste und erfolgreichste Ausbildung der Höchstbegabungen ableiten ließen. Wenn die Statistik der Leistungen und die psychologische Untersuchung nach einem weitern Jahrzehnt wiederholt werden könnte, so würde das die Zuverlässigkeit der psychologischen Forschungsergebnisse natürlich steigern und die Fehler verringern. Bei der vergleichenden Bewertung der Lebensleistungen darf auch hier jenes Moment nicht übersehen werden, welches stets zur Verfälschung des psychologischen Gesamtbildes beiträgt. Die positiven Fehlurteile der Schule bedeuten nämlich für das Kind eine große ungerechtfertigte Erleichterung seines Lebenskampfes, die negativen hingegen eine ebenso große oder noch größere ungerechte Hemmung. Wenn ein Kind also z. B. trotz schlechter Zensuren es im Leben noch zu überdurchschnittlichen Leistungen bringt, so sind diese höher zu bewerten, als wenn gute Zensuren ihm den Weg ebneten.

Die Organisation und Ausführung dieser Vorschläge würde eine ganz außerordentliche Leistung bedeuten und nur im Rahmen eines vorzüglichen psycho-

logischen Instituts durchführbar sein. Zwei Institute erscheinen mir besonders zur Inangriffnahme dieser Arbeit geeignet. Das Hamburger Institut, weil sich hier ein weitsichtiger psychologischer Organisator und eine psychologisch stark interessierte Lehrerschaft vereint findet. Von der Stadt Hamburg würden auch am ehesten staatliche Beihilfen für ein solches Unternehmen zu erwarten sein. Ferner scheint auch das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins, das älteste deutsche Lehr- und Forschungsinstitut dieser Art [1]) für solche Aufgaben hervorragend geeignet. Es wäre wohl am vorteilhaftesten, wenn beide Institute gleichzeitig diese Aufgabe auf sich nehmen würden. Dadurch würde die Zuverlässigkeit der Ergebnisse jedenfalls eine erhebliche Steigerung erfahren.

Wenn allerdings das Problem einer möglichst umfassenden Lösung entgegen geführt werden soll, wäre es unbedingt erforderlich, daß auch nicht nur die positiv Ausgelesenen in ihrer Entwicklung und Lebensleistung zum Gegenstand der Untersuchung und Beobachtung gemacht würden, sondern in gleicher Weise auch die negativ Beurteilten. Nur wenn auch das Verhältnis der Lebensleistung zum *negativen* Lehrer- und Psychologenurteil über die Begabung erforscht wird, lassen sich sichere psychologische Maßstäbe zur Begabtenauslese gewinnen. Ohne diese Gegenprobe würde das Problem nur halb gelöst werden.

Die Notwendigkeit von Gegenproben für die Sicherstellung der Zuverlässigkeit ist bis heute weder bei den Begabungs- noch bei den Berufseignungsprüfungen erkannt. Bei beiden Prüfungen wurde bisher der Nachweis der Richtigkeit der Methoden durchaus einseitig nur auf Grund der positiv Ausgelesenen in der Schule oder in der Berufspraxis erbracht. Z. B. wurden 1917 in Berlin ungefähr 300 Knaben und Mädchen, welche sämtlich von ihren Lehrern als hochbegabt bezeichnet worden waren, für die Aufnahme in die Begabtenschulen einer psychologischen Prüfung unterzogen. Nur etwa der dritte Teil wurde in die Begabtenschulen aufgenommen. Die Leistungen dieses Drittels in der Schule werden nun mit größter Selbstverständlichkeit zum *alleinigen* Prüfstein für die Richtigkeit der Auslesemethoden gemacht. Abgesehen von der begrenzten Brauchbarkeit schulischer Leistungen als Begabungsprüfstein liegt hier ein prinzipieller Fehler vor. Denn die Bewährung des einen ausgewählten Drittels beweist doch noch keineswegs, daß die 200 abgewiesenen Kinder wirklich weniger begabt waren wie die 100 aufgenommenen. Dieser Beweis aber, daß die Abgewiesenen wirklich weniger begabt sind als die Aufgenommenen, ist für die Zuverlässigkeit der Methode doch unbedingt erforderlich. Das Maß der schulischen Leistungen der ausgewählten Kinder stellt nur die *eine* Hälfte der Kontrolle für die Zuverlässigkeit des Prüfungsverfahrens dar. Das ist es, was man bisher gänzlich übersehen hat. Ganz der gleiche Fehler liegt ganz allgemein bei den bisherigen Berufseignungsprüfungen vor, sowohl in Deutschland wie im Auslande [2]). Die Richtigkeit der Methoden wird ausschließlich ermessen an dem *positiven* Erfolge, nämlich in welchem Maße sich der psychologisch ermittelte Eignungsgrad mit dem Grade der späteren Berufstüchtigkeit deckt. *Diese Übereinstimmung*

[1]) Vergl. Otto Scheibner, Zeitschr. f. päd. Psychologie 1916.

[2]) Vergl. u. a Münsterberg sowie J. Fontègne u. E. Solari, Le Travail de la Téléphoniste. Archives de Psychol. 1918.

aber ist nur die eine, positive Seite der Kontrolle. Da die Prüflinge, bei denen das Ergebnis der Experimentalsuntersuchung negativ ausfiel, infolgedessen keine Aufnahme in den Beruf fanden, so fehlt bei diesen negativen Ergebnissen jeder Vergleich mit dem Urteil der Praxis. Ein solcher Vergleich aber ist unbedingt notwendig, um die Zuverlässigkeit der Methode einigermaßen sicherzustellen. Deshalb sollte bei den ersten praktischen Anwendungen einer neuen Methode für Berufseignungsprüfungen keine Auslese vorgenommen werden, sondern es wäre wünschenswert, daß vorläufig möglichst alle Prüflinge Eingang in den Beruf fänden. Erst nach späteren Vergleichen der Leistungsfähigkeit im Beruf mit den Resultaten der psychologischen Prüfung dürfte die Methode zur praktischen Auslese der Geeignetsten für einen Beruf in Anwendung kommen, wenn sie sich auf Grundlage einer Übereinstimmung der theoretischen und praktischen Leistungen sowohl in negativer als positiver Hinsicht als zuverlässig erwiesen hat.

Die Begabtenauslese wird in ihrer Lösung noch mehr gefördert werden, wenn man mit den Vergleichen zwischen Schul- und Psychologenurteil über die Begabung einerseits und den Leistungen im Leben andererseits noch ein weiteres Problem verbindet. Bei der Begabtenauslese spielt der Lehrer die größte Rolle, weil sein Urteil den weittragendsten Einfluß hat. Die Richtigkeit der Begabtenauslese macht also eine richtige Lehrerauslese zur Vorbedingung. W. Stern [1]) hat bereits auf die Wichtigkeit der Lehrerauslese für den Unterricht der Begabten hingewiesen. „Von wem sollen die Begabten unterrichtet werden? Die Auslese der richtigen Lehrer wird kaum weniger bedeutsam sein als die der richtigen Schüler. So wie sich für die Unternormalen ein besonderer Lehrertyp, der der Hilfsschullehrer herausbildete, so wird auch der Lehrer der Begabten eine besondere seelische Eigenart haben müssen.“ Nun kommt aber Unterricht erst in zweiter Linie in Betracht, an erster Stelle steht die Begabtenauslese selbst. Die Lehrerauslese darf deshalb nicht nur unter dem Gesichtswinkel der Begabung zum Unterrichten und Erziehen erfolgen, sondern auch die Fähigkeit, richtige Begabungsprognosen zu stellen, Intelligenzschätzungen vorzunehmen, muß für die Lehrerauslese in hohem Grade mitbestimmend sein. Es heißt also vor allem Kriterien für das Vorhandensein dieser Fähigkeit bei den Lehrenden zu finden, damit nur Personen, welche diese eigenartige Fähigkeit besitzen, mit der Auslese betraut werden. Diese Kriterien können vielleicht auf folgende Weise gewonnen werden. Von den Lehrern, welche diejenigen Begabten auslesen, deren spätere Lebensleistungen in der hier vorgeschlagenen Weise mit ihren Schul- und Auslesezensuren verglichen werden sollen, muß die psychische Eigenart nach Möglichkeit ermittelt werden. Vielleicht am besten durch wiederholte Aufnahmen eines psychischen Gesamtstatus durch verschiedene Berufspsychologen und durch Selbstbeobachtungsbogen. Die Resultate müssen sorgfältig aufbewahrt werden, damit sich später genau feststellen läßt, welche Lehrer richtige, welche falsche Begabungsprognosen gestellt haben. Ein Vergleich der Eigenschaften der Lehrer, welche richtige, d. h. vom Leben bestätigte Begabungsurteile über die Schüler gefällt haben, wird ergeben, ob hier gemeinsame Eigentümlichkeiten vorliegen, auf welchen augenscheinlich die Fähig-

[1]) Förderung und Auslese jugendlicher Begabungen, Ztschr. f. Psychotherapie 1919.

keit der richtigen Intelligenzschätzung beruht. Ein Vergleich der psychischen Eigenart der Lehrer, deren Urteil sich nicht bewährt hat, wird die Gegenprobe liefern, ob sich die betreffenden Eigenschaften hier nicht vorfinden. Zugleich lassen sich aus einer vergleichenden Betrachtung der psychischen Eigentümlichkeiten dieser Lehrer vielleicht auch Kriterien für die Nichteignung zur Vornahme der Begabtenauslese gewinnen. Zur Erweiterung und Ergänzung wäre neben der Feststellung der Lehrereigenart ebenfalls eine Ermittlung des psychischen Gesamtstatus der an der Auslese beteiligten Psychologen wünschenswert.

Leider ist eine Fehlerquelle nicht zu vermeiden. Wie bereits erwähnt, können richtige Begabungsurteile der Lehrer durch eine verkehrte Schulbildung in falsche verwandelt werden. Die Schule kann eine vorhandene hervorragende Begabung zerstören. Dadurch muß das Urteil des Lehrers, trotzdem es in Wirklichkeit richtig war, falsch erscheinen, weil die zerstörte Begabung im Leben nicht mehr der ursprünglichen Anlage entsprechend sich in Leistungen auswirken kann. Es wäre eins der praktisch dankbarsten Probleme der Begabungspsychologie, diese Zerstörungen durch die Schule offenbar zu machen. Leider scheint die Lösung dieses Problems mit fast unüberwindlichen Schwierigkeiten verknüpft. Schon die Ansichten über die besten Eigenschaften zur Unterrichtseignung gehen weit auseinander. Voigtländer[1]) hält z. B. ein starkes Mitteilungsbedürfnis, eine Freude am Mitteilen, eine Neigung etwas Fertiges, Abgeschlossenes zu sagen, alles in eine gewisse Form zu bringen, eine Meinung abzurunden, für charakteristische Eigenschaften des Pädagogen. Meines Erachtens sind gerade diese Eigentümlichkeiten denkbar ungünstig für einen guten Lehrer. Denn solche Eigenschaften führen dazu, die Eigenart des Schülers zu unterdrücken, dem Schüler das Bild des Lehrers aufzuprägen, statt des Schülers eigenes Wesen zur Entwicklung zu bringen. Solche Lehrer machen die Schüler zu Kenntnisreservoiren, aber bilden sie nicht zu leistungstüchtigen Persönlichkeiten. Ich würde ganz im Gegensatz zu Voigtländer die Fähigkeit, die Eigenart anderer gelten zu lassen, die Meinungen anderer anzuhören und objektiv zu werten, für eine der notwendigsten Lehrereigenschaften halten. Denn die höchste Aufgabe des Lehrenden ist es, jeden Schüler zu seinem individuellen Ziel zu führen, nicht aber allen Schülern das Ziel des Lehrers aufzuzwingen. W. Uhde[2]) hat die Psychologie der Erziehers weit richtiger gezeichnet, da er schreibt: Die Jugend muß durch Männer erzogen werden, welche eingesehen haben, daß jede Blume ihre eigene Schönheit und ihren eigenen Duft besitzt, daß man ihr nichts nehmen darf, ohne das Ganze zu zerstören, daß die Lilie nicht so wunderbar wäre, wenn sie die Blätter der Rose hätte.“

Zum Schlusse sei noch erwähnt, daß sich Kriterien für die Begabung wahrscheinlich um so schwerer werden gewinnen lassen, je höher und je einseitiger die Begabung ist. Die höchste Begabung, z. B. das Genie, hat zwei typische Eigenschaften, welche sie sowohl für Leistungen in der heutigen Schule wie für systematisch experimentelle Prüfungen zu möglichst untauglichen Objekten macht. Erstens zeichnet sich eine hervorragende Begabung durch große geistige Selbständigkeit aus. Aus dieser Selbständigkeit

---

[1]) Zur Psychologie der Erzieherpersönlichkeit. Ztschr. f. päd. Psychologie 1917.
[2]) Am Grabe der Mediceer.

heraus findet eine bewußte oder unbewußte innere Ablehnung aller Tätigkeiten und Arbeiten nach bestimmten Vorschriften statt. Deshalb versagen die Hochbegabten so häufig in der Schule, weil ihre Gedanken eigene Wege gehen und sich nur ungern dem ihrem Geiste nicht kongruenten System der Schule und der Prüfungen anpassen. Ferner fehlt der genialen Begabung die Konstanz der Leistungsfähigkeit. Der geniale Mensch ist nicht zu jeder Zeit genial, weil er nicht zu jeder Zeit zu schöpferischen Leistungen disponiert ist. Wir haben hier mit Maxima und Minima von entscheidender Bedeutung zu rechnen. Es ist deshalb für die Aufnahme des psychologischen Status ein großer Unterschied, ob die psychologische Prüfung in ein Maximum oder ein Minimum fällt, denn im ersteren Falle kommt die geniale Begabung im aktiven Zustande, im letzteren aber während der Latenz zur Untersuchung.

Es ist deshalb fraglich, selbst wenn wirklich gemeinsame psychische Eigenschaften bei den Höchstbegabten vorhanden sind, ob dieselben psychologischen Untersuchungen überhaupt zugänglich sind. Aber selbst bei negativem Erfolg würde sich eine solche Untersuchung doch durchaus lohnen, weil sie wenigstens die Unmöglichkeit einer Höchstbegabtenauslese zeigen würde.

Jedenfalls werden die Resultate solcher auf Generationen ausgedehnter vergleichender Untersuchungen die Möglichkeiten von Begabungsprognosen sowohl wie ihre Grenzen dartun.

Zur Praxis der psychologischen Schülerbeobachtung im Dienste der Berufsberatung.

Von Hellmuth Bogen.

Die Frage der psychologischen Schülerbeobachtung ist in ein entscheidendes Stadium getreten. — Ihre Theorie und Methode ist von allen erdenklichen Seiten beleuchtet worden. Eine Anzahl mehr oder weniger guter Beobachtungsanweisungen liegt vor. Unter ihnen sind genauer durchgearbeitet und brauchbar insbesondere die für die Beobachtung geistig Höherbefähigter von Rebhuhn, Muchow, Schneider u. a. An Güte stehen die für eine wissenschaftlich begründete Berufsberatung berechneten noch nach. An Menge geringere Vorarbeiten im Hinblick auf Aussonderung durch Beobachtung sind für zeichnerische, musikalische und technische Sonderbegabungen geleistet. In größerem Umfange wirklich angewendet sind bisher nur Fragebogen der ersten Gruppe. Ihre Anwendung ist in gewissem Sinne als am leichtesten ausführbar zu bezeichnen insofern, als dem praktischen Pädagogen jene geistig Hochbefähigten ohne eine besondere Einstellung seinerseits am ehesten auffallen, da er mit ihren besonderen psychischen Qualitäten ja ständig arbeitet. Gern hätte man schon mehr gehört über die Erfahrungen, die damit bei der Begabtenauslese gemacht worden sind, und über die bisher wirklich Brauchbares erst Hamburg berichtet hat. (Stern-Peter, Die Auslese befähigter Volksschüler. Leipzig, Barth, 1919).[1] Denn nur auf empirischem Wege werden hier wichtige Prinzipienfragen bezüglich der Verwendung der Beobachtungs-

[1] Vgl. auch Muchow-Höper, Beobachtungsbogen und Schülerauslese. Diese Zeitschrift 1919 (11).

bogen entschieden werden können, um die der Kampf zuzeiten recht scharf geworden ist. Wird nun die Schulbeobachtung in den Dienst der Berufswahl und -beratung gestellt, so erleidet die Einstellung des Unterrichtenden auf seine Klassengemeinschaft eine gewisse Verschiebung. Es heißt für ihn jetzt nicht mehr, nur in den Erlebnissen an denjenigen, die ihm ohne weiteres auffallen, sofort das sich äußernde besondere psychische Geschehen zu suchen bzw. zu sehen. Die Blickrichtung auf eine psychologisch begründete Berufsberatung fordert zu ihrer Verwirklichung vom Unterrichtenden eine Verteilung seiner beobachtenden Tätigkeit über die ganze Klassengemeinschaft, ohne dabei Unterrichtsziele aus dem Auge zu verlieren. Denkt man diese Anforderung einer gegen früher etwas anders gearteten Einstellung durch, so scheinen sich hier nur schwer zu überwindende Schwierigkeiten breit machen zu wollen. „Der Lehrer kann nicht mehr so unterrichten wie vordem; er kann die neue Schreibarbeit nicht noch zu den vielen anderen hinzunehmen, wenn seine Zeit für den Unterricht nicht gar zu knapp werden soll," usw. usw. Von hüben und drüben schafft man Beweismaterial heran zu der Behauptung: es geht nicht, bzw. zu der andern: es geht doch. Alles Streiten erscheint hier müßig. Hier kann nur Praxis beweisen. Und hierin liegt das entscheidende Stadium, von dem ich zu Beginn sprach. Wollen wir weiterkommen, so müssen praktische Versuche gemacht werden an einzelnen Schulsystemen. Die Organisation der Materialgewinnung muß aufgezeigt, ihre Ergebnisse müssen begutachtet und erprobt werden. Dann erst hat man ein Recht zu bejahen oder zu verneinen. Einen Versuch aus der Praxis der Fachkritik zu unterbreiten, ist der Sinn dieser Zeilen.

Der Versuch wurde zunächst, um die Gesamtheit der Unterrichtenden einer Schule auf diese psychologische Aufgabe einzustellen, mit der Einschränkung auf die zum Halbjahrsende abgehenden Schülerinnen unternommen. Für die Schülerbeobachtung gilt als ideale Forderung, jedes Kind vom Beginn seines Schullebens bis zur Entlassung aus demselben fortlaufend zu beobachten. Um erst einmal einen Schritt vorwärts zu kommen, ist für die Zwecke der Berufsberatung eine Forderung, die nur vorläufige Geltung beanspruchen soll, dahingehend aufgestellt worden, daß dem Lehrer die Führung von Beobachtungsbogen in den drei letzten Schuljahren zur Amtspflicht gemacht werden solle.[1]) Wir haben bei unserem Versuch den beiden Forderungen nicht gerecht werden können. Wir vereinbarten für den ersten Versuch Schülerbeobachtung im letzten Schuljahr. Eine Ausnahme mache ich selbst, indem ich mich dieser Aufgabe gleich nach meiner Rückkehr aus dem Felde (Dezember 1918) zuwandte. Die Begrenzung auf die zur Entlassung kommenden Schülerinnen ist natürlich nicht günstig, weil bei der besonderen Beachtung, die der Unterrichtende einer Schülergruppe zuwenden soll, die Möglichkeit nicht ausgeschlossen ist, daß entweder der Unterricht oder die Schülerbeobachtung zu kurz kommt. Dieser und noch anderer zu erwähnender Mängel bin ich mir bewußt. Sie sind natürlich nicht ohne Einfluß auf die Ergebnisse geblieben.

Ich gebe nunmehr das Bild des Arbeitsverlaufes. Zuerst wurde in einer der monatlich abzuhaltenden Konferenzen des Lehrkörpers eine Darstellung

[1]) Ich beziehe mich hier auf einen Beschluß des „Ausschusses zur Regelung des Lehrlingswesens" in Berlin. Er dürfte mit den anderen Entschließungen demnächst veröffentlicht werden.

über Notwendigkeit, Ziel und Wesen der psychologischen Schülerbeobachtung durch mich gegeben. Da wir es im Lehrkörper in der Mehrzahl mit Lehrenden zu tun hatten, die psychologischen Fragen ein verhältnismäßig geringes Interesse bisher entgegengebracht hatten, so kristallisierte sich die Besprechung insbesondere um die Frage: was sollen wir beobachten? Damit stelle ich die andere Frage ein: ob freie Schülercharakteristik oder durch Beobachtungsbogen nach bestimmten Gesichtspunkten geleitete als zweckdienlicher anzusehen sei. Ich persönlich halte das letztere für das Gegebene. Die Erfahrung hat mir recht gegeben. Der Lehrkörper entschied sich jedoch für die „freie Charakteristik“, d. h. Zusammenfassung und Ordnung der Beobachtungsergebnisse nach eigenem Ermessen, ohne Leitung durch besondere nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten bearbeitete Beobachtungsbogen. Der Grund für die Entscheidung nach dieser Seite hin lag einerseits in dem starken Einfluß der Gründe, die eine als vorzügliche Menschenkennerin angesehene ältere Lehrerin vorbrachte, andernteils wohl in einer unausgesprochenen Furcht, daß ein Beobachtungsbogen gewisse Anforderungen stellen könnte, denen man sich bei der Neuheit der Aufgabe nicht gewachsen fühlte. — Jede Lehrkraft erhielt eine Liste aller abgehenden Schülerinnen. Jeder wollte nach Möglichkeit für alle in der Liste angegebenen Schülerinnen Material herbeischaffen (nicht nur die Klassenlehrer!). In bezug auf Sammlung des Materials schlug ich das Verfahren vor, wie ich es selbst handhabe. Ich habe ständig einen Notizblock zur Verfügung. Ist mir irgend etwas Bemerkenswertes an einer Schülerin aufgefallen, so mache ich mir eine entsprechende Notiz auf einen Blockzettel, der in Stichworten oder -sätzen in erster Linie den Vorgang enthält, bei dem mir das Kind auffiel. Seltener werden auf dem Zettel Angaben gemacht über das Wesen der psychischen Eigenschaft, die sich äußerte. Ist in der Unterrichtsstunde selbst keine Zeit zur Aufzeichnung, so nehme ich diese möglichst in der darauffolgenden Pause vor, um eine Trübung der Berichterstattung durch Vergessen, vordrängende Erinnerungsvorstellungen u. dgl. zu vermeiden. Die Tätigkeit des Beobachtens ist eine ganz gelegentliche, ohne besonderes Eingestelltsein vorgenommene. („Frühstücksschnittenmethode“ ist sie genannt worden.) Gegenüber allen Gegengründen von anderer Seite hat sie sich mir in der Praxis als die brauchbare Methode bewiesen. (Ich befinde mich hier in voller Übereinstimmung mit meinem verehrten Berater in psychologischen Fragen, Herrn Dr. O. Lipmann, dem Leiter des Instituts für angewandte Psychologie in Berlin, dem ich auch an dieser Stelle für Rat und Tat danken möchte.) Von Zeit zu Zeit ordne ich die Zettel für den einzelnen Schüler nach den psychischen Kategorien, die seine festgelegten Verhaltungsweisen auszudrücken scheinen. Jeder Zettel ist mit dem Datum des Tages, an dem die Beobachtung gemacht worden ist, versehen. Zur Illustration einige Beispiele:

M. F. Kurzes Prosamusterstück ist sicher memoriert. Nach Aussage der F. in sehr kurzer Zeit beim Staubwischen zu Hause. (Verteilungsfähigkeit der Aufmerksamkeit?) 27. III. 19. — F. G. hat selbstgefertigte Glasperlenkette um. Sieht geschmackvoll aus. Frage: „Warum nahmst du keine andern Perlen als gerade grüne, blaue und bernsteinbraune?“ Antwort: „Die andern haben nicht so zusammengepaßt.“ In gleichmäßigen Abständen ist rubinrote größere Perle eingefügt. Frage: „Was soll denn die Perle hier?“ Antwort: „Das sieht doch schön aus, und dann kann man die Farben mit abteilen.“ (Geschmack an Farbenkombination?) 26. I. 20. — E. B. Raumlehrestunde. Stellt mit Leichtigkeit und hervorstechender Lebhaftigkeit die Form

von Schnitten fest, die in verschiedener Richtung durch regelmäßige Körper gelegt gedacht sind. Ohne jedes Anschauungsmittel. 10. XI. 19. — E. B. verteilt die Zeichnungen im Raumlehreheft ästhisch befriedigend. 2. XII. 19. — H. Z. berichtet schriftlich über ihren Landaufenthalt vorwiegend in fein empfundenen Stimmungsbildern. 20. VIII. 19. — M. B. folgt lebhaft und gern abstrakteren ethischen bzw. religiösen Gedankengängen mit sicheren Urteilen. 1. II. 20. — B. B. Mir werden Nadelarbeiten der Schülerin gezeigt, die selbständig aus alten Resten mit hervorragend geschmackvoller Anordnung im Raum entworfen und ausgeführt sind. 18. IX. 19. Nach Rücksprache mit der Mutter in Erfahrung gebracht, daß sie gern Muster und Modemodelle abzeichnet und selbständig entwirft. 22. IX. 19. — G. F. Frl. W. führt Klage über Liederlichkeit und Unsauberkeit der Handarbeiten. Kann trotz Anstrengung und individueller Behandlung keine fadengerade Naht zustande bringen. 16. I. 20. — E. S. Ungeschickt im Sehen und Darstellen dreidimensionaler Größen, jedoch geschickt beim Kopieren von ornamentalem Wandschmuck. Zeichnet langsam und genau. 17. I. 20. — G. M. Auf Ausflügen ständig Anführer beim Spiel. Erfindet neue Spiele. Klasse folgt ihr gern. VI. 19. — E. H. Liefert saubere Klebarbeiten im Raumlehreunterricht. 2. XII. 20.

Die Beispiele sind wahllos meinen Zettelnotizen entnommen. Es sammeln sich im Laufe der Zeit eine ganze Reihe solcher Zettel an, jedoch nicht von allen Schülerinnen. Unter 37 Schülerinnen meiner Klasse habe ich von 9 keinerlei Material. Es sind dies, wenn ich sie vor meinem geistigen Auge aus der Erinnerung durchmustere, solche Schülerinnen, die schlecht und recht ihr Tagewerk tun, die ohne besondere Antriebe, aber auch ohne selbst Antrieb in irgendeiner Richtung zu geben durch das Schulleben gehen. Sind das diejenigen, die wir mit dem Prädikat durchschnittlich bezeichnen? Oder überdecken hier diese indifferenten psychischen Gebilde die andern so, daß sie sich der beobachtenden Tätigkeit des Unterrichtenden völlig entziehen? Ich wage diese Frage nicht zu entscheiden.

Das Notizenmaterial bildet den Grundstock zu einer Schülercharakteristik. Bei der Zusammenfassung der einzelnen Äußerungen seelischen Lebens in umfassendere Urteile ist zu beachten, daß eine Fähigkeit oder Eigenschaft nur dann als habituell für ein Individuum betrachtet wird, wenn sie mehrfach „beurkundet“ ist. — Dieser Vorschlag zur Materialsammlung ist genau nur von einem Mitglied des Lehrkörpers befolgt worden. Es schuf sich darin jeder eine ihm am besten dünkende Methode. Einige gaben ihre Charakteristiken nur auf Grund von Erinnerungen.

Einige Wochen vor dem Zeitpunkt, an dem unsere Zentralstelle für Lehrstellenvermittlung, der gleichzeitig die Berufsberatung obliegt, ihre Personalkarten ausschickt, sollten die einzelnen Mitglieder des Lehrkörpers nunmehr die Schülercharakteristiken in meine Hände gelangen lassen. Da trat etwas ein, das mir sehr bezeichnend scheint. Mit Fragen, wie: „Was von dem Beobachteten sollen wir fixieren?“ „Wie denken Sie sich die Festlegung?“ u. dgl. m., trat man an mich heran. Die Sache lief darauf hinaus, daß ich schließlich ein Frageschema schaffen mußte und den erst geplanten „freien Charakteristiken“ ein gut Teil ihrer Freiheit damit genommen wurde. Ich lasse das Schema hier zum besseren Verständnis des kommenden folgen. Ich bemerke, daß ich mir der Mangelhaftigkeit des schnellen Entwurfs voll bewußt bin. Jeden anderen, irgendwie besseren empfehle ich vorzuziehen. Um den großen Mängeln des Entwurfs einigermaßen abzuhelfen, verwies ich auf nochmalige Orientierung in dem bei uns in Berlin für die Begabtenauslese angewendeten „Entwurf eines psychographischen Beobachtungsbogens für begabte Volksschüler“ von Rebhuhn. Mein Entwurf macht keinerlei Anspruch auf Originalität, seine geistigen Väter sind für den Sachkundigen

ohne weiteres erkennbar. Zu der Abteilung X ist zu sagen, daß ein Teil der Fragen auf Anregungen P. Wischers in dieser Zeitschrift Jahrg. XX, 1919, S. 219ff. zurückgehen. Alles in allem: ich empfehle meinen Entwurf nicht zum Gebrauch. Er dient hier einfach dem Verständnis des nachfolgenden.

Richtlinien für die Schülerpersonalbeschreibungen an der . . . Gemeindeschule.

(Die unten folgenden Angaben sind nicht verbindlich, sondern nur als Leitpunkte anzusehen. Wer den Entwurf streng benutzen will, den bitte ich, das unter Angabe der jeweiligen Abteilungsnummern zu tun. Die Aufzeichnungen bitte ich nur einseitig beschrieben anzufertigen. Als bindende Grundsätze gelten: Die pädagogisch wertende Einstellung ist auszuschalten. Nur Angaben machen, die wirklich fundiert sind. Weitergehende eigene Schlußfolgerungen soweit als möglich vermeiden. Unter Abschnitt IX wirklich auffallende Fähigkeiten angeben.)

I. Körperliches und Sinne. (Allgemeine Gesundheit, Widerstandsfähigkeit gegen Witterungseinflüsse; Mängel in der Sinneswahrnehmung; Sprechfehler; nervöse Energie; für Entwicklungshemmungen bedeutungsvolle Krankheiten.)

II. Auffassung und Beobachtungsfähigkeit. (Rasch oder schwerfällig; macht X Beobachtungen ohne Anleitung; wie teilt X solche Beobachtungen mit.)

III. Aufmerksamkeit. (Kurze Charakterisierung derselben. Insbesondere ob: lange Zeit gleichbleibend, schnell oder schwer ermüdend; wird drohendes Absinken in Unaufmerksamkeit durch Antriebe kompensiert; leicht oder schwer ablenkbar, sehr oder wenig bereit.)

IV. Gedächtnis. (Ob leichtes Lernen. Aussage über Festigkeit gelernter Stoffe. Farbenkenntnis.)

V. Denken und Phantasie. (Zeigt X Verständnis vorwiegend für abstrakte oder konkrete Gedankengänge. Benötigt X starke oder geringe Versinnlichung bei Behebung von Nichtverständnis. Ob phantasiearm oder -reich, ob beherrscht oder zügellos.)

VI. Gefühlsleben. (Aussagen über Beständigkeit, Launen, Stimmungsschwankungen. Ob lebhaft interessiert, ob gleichgültig; Selbstgefühl [ob stark oder schwach].) Ästhetisches Gefühl. „Geschmack". Farbenkombinationen.

VII. Wille. (Geistesgegenwart. Verhalten bei monotonen Arbeiten [widerwillig oder nicht]. Arbeitet X schematisch oder eigengestaltend; Stellung zur Verrichtung genau eingeübter Leistungen; ob sorgfältig. Wetteifer mit andern? Ordnung, Reinlichkeit, Geduld, die Fähigkeit, einem Ziel langsam und sicher zuzustreben. Versteht X andere seinem Willen unterzuordnen? Verantwortungsfreudigkeit usw.)

VIII. Stellung in der Schülergemeinschaft.

IX. Besondere Fähigkeiten.

X. Handgeschicklichkeit. (Ob mehr für grobe, kräftige oder für fein abgestufte Bewegungen. Fluß und Deutlichkeit der Handschrift, zeichnerische Ausdrucksfähigkeit: ob besondere Stärke im Kopieren, Zeichnen nach Vorlage, Modell u. dgl., Zeichnen nach der Natur, Phantasiezeichnen: Eindruck der Zeichnungen in bezug auf Ausführung; arbeitet X schnell und genau oder langsam und genau bzw. ungenau. Zeigt sich Leidenschaftlichkeit für zeichnerische Aufgaben? Selbständigkeit der Leistungen. Kann X Faustskizzen gestalten?)

XI. Schulleistungen. (Insbesondere: gewandter schriftlicher bzw. mündlicher Ausdruck; schnelles bzw. langsames Kopf- und schriftliches Rechnen. Rechtschreibung, Zeichensetzung.)

XII. Besondere sittliche Stärken oder Mängel.

Mit Ausnahme eines einzigen Mitarbeiters benutzten alle den Entwurf. Auf Grund der „Urprotokolle" und der Richtlinien erhielt ich nun über fast alle abgehenden 37 Schülerinnen von den verschiedensten Seiten Charakteristiken. Über einige Schülerinnen ging nichts ein. Es sind dies teils solche, die jahrelang krank gewesen sind und die Schule nur hin und wieder einige Wochen besucht haben, teils solche, die noch nicht lange bei uns sind. In einem andern Fall stand die Lehrkraft erst kurze Zeit vertretungsweise in der Klasse. Die Gründe für das Ausbleiben sind also äußerlicher Natur. Sie sind nicht in der Unmöglichkeit, Beobachtungen anzustellen und ihre Ergebnisse festzulegen, begründet.

Es galt jetzt, die einzelnen Charakteristiken zusammenzuschweißen zu einem Gesamtbild jeder Schülerin, das dann mit der Personalkarte an die Zentralstelle für Lehrstellenvermittlung ging. Diese Arbeit soll nach ver- verschiedenenorts aufgestellten Forderungen ein Vertrauensmann des Lehrkörpers übernehmen; wenn man will, mag man ihn „Schulpsychologe" nennen, wenn man die andere Form ablehnt, unter der dieser bisher erörtert worden ist. Der Vertrauensmann muß natürlich Interesse für seine schulpsychologische Aufgabe an den Tag legen, psychologisch geschult sein und sich über die Fortschritte der pädagogischen Psychologie dauernd auf dem Laufenden halten. Der zusammenschweißenden Arbeit des Vertrauensmannes können sich Schwierigkeiten in den Weg stellen, wenn z. B. von mehreren über einen Schüler eingelaufenen Berichten einer oder zwei in ihren Urteilen stärkere Gegensätzlichkeiten zu den übrigen aufweisen. Der Fall trat bei uns einmal ein. Die Fühlungnahme aller Beteiligten in einer Aussprache über den Fall führte dann die Ausschaltung dieser Unstimmigkeiten herbei. Teilweise lag Verkennung vor, teilweise falsche Deutung von Beobachtungstatsachen. An einem Punkt war eine Klärung nicht zu erzielen. Infolgedessen wurden die sich widersprechenden Angaben aus der Gesamtcharakteristik ausgeschaltet. Ob diese Handlungsweise richtig ist, möge die Fachkritik entscheiden. — Es sei nun eine Auswahl von Beispielen gegeben: [1])

Nr. 1. Gesund. Sinnesorgane ohne Mängel. Auffassung langsam und schwerfällig. Aufmerksamkeit schwer erregbar, abgelenkt weniger durch äußere Ereignisse als durch Innenleben (Träumer). Äußerst gleichförmiger Ablauf des seelischen Lebens. Ist weder zu verblüffen noch zu begeistern. Äußerungen von Denk- und Phantasietätigkeit selten. In ihrer Arbeitsweise schematisch, nicht sonderlich sorgfältig, viel Verschreibefehler. Produkte der Arbeit sprechen für das Monotone ihres Geisteslebens. Auf Wetteifer mit andern verzichtet sie. Kein Ehrgeiz. Gliedert sich der Gemeinschaft völlig passiv ein. Ihre Leistungen entsprechen im allgemeinen nicht den Anforderungen ihrer Altersstufe. In früheren Jahren machte sie im allgemeinen einen günstigeren Eindruck.

Nr. 2. Gesund, bis auf zuzeiten auftretende Hörstörungen. Sehr rasche Auffassungsfähigkeit. Geht mit offenen S nnen durch die Umwelt, zeigt Verteilungsfähigkeit der Aufmerksamkeit. Sonst äußerst bereit, zuzeiten bei Fehlen des Willens leicht abgelenkt. Gedächtnisstoffe eignet sie sich schnell an. Im Denken große Schärfe. Gerade schwierige Gedankengänge bereiten ihr großes Vergnügen. Aus dem Raumlehreunterricht wird von ihr über Anlage zu konstruktiver Phantasie berichtet. Sonst ist das Phantasieleben maßvoll, dabei blühend. Gefühlsleben: Lebhaftes Interesse für alles. Immer heiter gestimmt, beweist sie starkes Selbstgefühl, jedoch Mangel an Ehrgefühl. Moralische Gefühle wenig entwickelt. In ihren Arbeiten starke persönliche Note. Sorgfalt wird vermißt. Das Vorbild anderer reizt zu stärkerer Anspannung ihres Wollens und Könnens. Innerhalb der Klassengemeinschaft begegnet ihr lebhaftes Temperament sowohl starker Zu- als auch Abneigung. Sie ergreift schnell und lebhaft Partei, besonders für „Unterdrückte". Ihr Willensleben zeugt von starker und schneller Entschlußkraft. Bei Näharbeiten fällt es ihr schwer, eine gerade Naht zu vollbringen Leistungen sind mündlich und schriftlich gut. Sittlich nicht einwandfrei. Stiehlt der Mutter des öfteren Geld oder betrügt sie darum, lügt bis zur Verstockung, zum Trotz geneigt, zeigt besonders schlechtes Betragen kleineren Kindern gegenüber, die sie gern zu Unarten verleitet. Sie ist der Typus des intelligenten, sorglosen Menschen, der sittlich in Gefahr ist.

Nr. 5. Körperlich gesund. Leicht anfällig. Auffassung langsam und sehr sicher. Aufmerksamkeit gleichbleibend bereit. Schwer ablenkbar. Schwer ermüdend. In ihrem Denken ist sie langsam, dabei jedoch sorgfältig prüfend Falsche Schlüsse bei gedanklicher Verarbeitung von Lehrstoffen selten. Sie wendet allen Lehrstoffen gleiches Interesse zu. In ihrem Gefühlsleben zeigt sie sich in Stimmungen gleichbleibend. Ernstes Grundgefühl. In ihrer Arbeit zeigen sich Ansätze zu eigenem Gestalten nur selten. Typus des zäh zielstrebigen, langsamen Arbeiters, der seine Arbeit meist mit Erfolg zu Ende bringt. In der Klassengemeinschaft scheinbar gleich-

[1]) Raummangels wegen mußten wir eine Anzahl der Beispiele ausscheiden. (Die Schriftleitung.)

mäßig beliebt. Besondere Freundschaften hat sie nicht. Wird allgemein als Muster von Pflichttreue und Anständigkeit hingestellt. Starkes Verantwortlichkeitsbewußtsein, zuzeiten zur Ängstlichkeit gesteigert. Näht ohne jede Anstrengung fadengerade Naht, bei der ein Stich wie der andere liegt. Im Turnen ängstlich und schwach, in den anderen Schulleistungen sehr gut.

Nr. 6. Zwar blutarm, sonst jedoch gesund. Auffassungs- und Beobachtungsfähigkeit gut. Aufmerksamkeit gleichbleibend bereit. Im Denken leicht. Phantasie scheint wenig ausgeprägt. Sie ist lebhaft interessiert. Stärkeres Selbstgefühl. Sonst im Gefühlsleben sehr zurückhaltend. Heiterer Grundton der Stimmung. In den Arbeiten äußerst sorgfältig, stets zweckbewußt. Starkes Kameradschaftsgefühl, hält gute Freundschaft. Ihre Leistungen sind gut, im Rechnen leistet sie sehr Gutes. Typus eines heiteren und zielbewußten Menschen.

Nr. 11. Gesund. Kräftig. Leichtes Augenleiden. Faßt gut auf, des öfteren zu rasch, daher fehlerhaft. Der Umwelt steht sie mit wachen Sinnen gegenüber. Sie versucht sich durch Fragen über ihre Beobachtungen zu unterrichten. Ihre Aufmerksamkeit ist starken Schwankungen unterworfen. Teils vom Interesse abhängig, teils scheint es in ihrer fortgeschrittenen Pubertätsentwicklung begründet zu sein, weiter noch in dadurch hervorgerufenen starken Stimmungsschwankungen. In ihrem Denken ist sie lebhaft, geht aber nur in solchen Fragen auf den Grund, die ein ihr eigenes höchstes Maß von Interessenbetontheit aufweisen. (Fragen religiös-naturwissenschaftlichen Inhalts.) Nicht ohne Launen, zeigt sie starkes Selbstgefühl. In Fächern rein geistigen Inhalts arbeitet sie gern, jedoch nicht sorgfältig mit. Wetteifer mit anderen spornt sie an. In Fächern mit Handbetätigung erweist sie sich ohne Ausdauer, uninteressiert und ohne Ehrgeiz. Manchen ihr unsympathischen Lehrkräften gegenüber zeigt sie sich verschlossen. An plötzlichen Ausbrüchen von Jähzorn fehlt es nicht. Sie erfordert individuelle Behandlung, dann treten eben erwähnte Seiten des Charakters nicht oder selten in Erscheinung. Ob sie sich in eine Gruppe von Mitarbeitern einzufügen in der Lage ist, wird bezweifelt. Ihre Stellungnahme zu Sachgebieten ist stark abhängig von Sympathie oder Antipathie gegen Personen, die das Gebiet vertreten. Typus des intelligenten, stark subjektiven Menschen, der weniger durch Antrieb als durch Neigung sein Bestes leistet.

Nr. 23. Von guter Gesundheit. Des öfteren treten Hautausschläge, die jedoch nicht bösartiger Natur sind, auf. Sie können wohl als Folge sehr wenig hygienischer Verhältnisse im Elternhaus angesehen werden. Es scheinen auch Schwankungen in der Sehstärke der Augen vorzuliegen. In der Entwicklung ihres Nervensystems ist sie nach ärztlichem Befund anfänglich stark zurückgeblieben. Etwa seit April 1919 hat F. die Entwicklungshemmung bis auf wenige Spuren hinter sich gebracht. Nervöses Ausbrechen der Tränen, das vorher sehr häufig war, ist jetzt fast völlig zurückgetreten. F. faßt rasch auf, zeigt auch offene Sinne für die Umwelt. In Auffassung und Beobachtung unterlaufen ihr jedoch häufig Fehler. Ihre Aufmerksamkeit ist starken Schwankungen ausgesetzt. Als leicht ermüdbar ist sie wohl kaum anzusehen, denn sie ist durch Antrieb immer wieder in die Lage zu versetzen, das Absinken in die Unaufmerksamkeit zu verhindern. Auf mehrere Dinge sich gleichzeitig zu konzentrieren, ist ihr völlig unmöglich. Ihr Gedächtnis faßt leicht, ist aber weder treu noch sicher. Ihre Phantasie zeigt eine etwas sehr starke Freude am Schaurig-Geheimnisvollen. Bedarf Zügel und Ablenkung. Denkfähigkeiten äußerst fehlerhaft, besonders bei rein gedanklichen Stoffen. Das Gefühlsleben ist häufigen, aber wenig tiefgehenden Schwankungen unterworfen. Hat sie eine Sache erfaßt, nimmt sie lebhaftesten Anteil daran. Schematische Arbeiten gelingen fast gar nicht. Kann sie frei gestalten, so leistet sie Durchschnittliches. In Handarbeiten bringt sie es auch beim besten Willen zu nichts. Im Zeichnen desgleichen. Ordnungssinn wenig ausgeprägt. Der Gemeinschaft kann sie sich nicht einordnen. Schulleistungen Durchschnitt, zum Teit starke Schwankungen.

Nr. 26. Mittelkräftig. Nervensystem sehr reizbar. Bei geringsten Anlässen zum Weinen geneigt. Schon wenn Lehrer oder Eltern auf andere schimpfen, quellen bei ihr Tränen hervor. Liest S. vor, so ist es ihr oft unmöglich, weiter zu lesen. Gegenüber dem rein nervösen Versagen ist sie hilflos. Sonderbegabungen nicht erkennbar. Spezielle Neigungen auch nicht. S. ist lebhaft interessiert an allen Stoffen, bei denen es auf gedankliches Durcharbeiten ankommt. Es gelingt ihr häufig, aus längeren schwierigen Schlußketten die richtige Folgerung zu ziehen. Besonders gute Leistungen erklären sich vielfach durch Neigung für die das Sachgebiet vertretende Person. Schlechte Leistungen durch ihre starken Schwankungen unterworfene nervöse Energie. Ihre Leistungen besserten sich auffallend nach mehrwöchigem Erholungsaufenthalt in Dänemark. Von dieser Leistungshöhe ist sie bis jetzt nach etwa 3 Monaten nicht wieder herabgesunken. Sie hat dort körperlich wie geistig gewonnen. Lernen fällt ihr wegen der erforderlichen starken Aufmerksamkeitskonzentration schwer. Ihre Auffassungsgabe ist gut, solange sie nicht nervös ermüdet ist, was gegen Ende des Vormittags und der Woche leicht

der Fall ist. Ihre Arbeit leidet dann nicht so sehr an Menge wie an Güte. Immer bestrebt, ihr Bestes zu leisten ohne besonderen Antrieb, schreckt sie auch vor schwierigen Aufgaben nicht zurück. Schwankungen in der Leistungsfähigkeit sind nur zu merken, wenn ihr Nervensystem erschlafft, dann stellen sich zuzeiten sehr schwer verständliche Fehlleistungen ein. Auch die Menses rufen Schwankungen ungünstiger Art hervor. S. dürfte mehr für eine Beschäftigung mit Sachen oder gedanklicher Betätigung geeignet sein als für eine Beschäftigung, bei der wechselnde Einstellung zu verschiedenen Personen in Frage kommt. Besonders feine, präzise Arbeit dürfte überanstrengend wirken. Bei eintöniger Arbeit fehlt die Ausdauer. Charakter: zuverlässig, treu.

Über die Auswahl der Beispiele muß ich folgendes mitteilen. Sie sind nicht in Hinsicht auf ihre Güte ausgewählt, sondern ein Herr, der keine Kenntnis von dem Prinzip meiner Aufreihung der 37 Schülerinnen hatte, hat innerhalb des Zahlenkreises von 1—37 irgendwelche Zahlen genannt. Dementsprechend sind die Charakteristiken herausgegriffen. In der Hauptsache enthalten die Charakteristiken Urteile. Selten nur sind das Urteil beleuchtende Tatsachen eingefügt worden. Entscheidend war für mich dabei der Gesichtspunkt, daß dem Berufsberater bei der Fülle der Arbeit, die er hat, daran liegen muß, möglichst rasch einen Einblick in das Lehrerurteil zu gewinnen. — Ich sehe davon ab, aus den Personalbogen Schlüsse auf die mutmaßliche Eignung für diese oder jene Berufsgruppe zu ziehen. Das ist Sache des Berufsberaters. Wir Lehrer haben zuerst die Aufgabe, ihm das Material zu beschaffen, das wir zu beschaffen in der Lage sind. Bei einem jetzt folgenden Versuch, der die Fehler des ersten soweit als möglich vermeiden soll, will ich dann in spezielle Zusammenarbeit mit dem Berufsberater treten.

Vergleicht man die Ergebnisse mit den in den „Richtlinien" teilweise angegebenen Spezialisierungen der einzelnen Eigenschaftsgruppen, so fällt auf, daß von dieser Spezialisierung in den Endcharakteristiken nur bei einzelnen Gruppen etwas zu bemerken ist. Wo liegen die Gründe? Die Gegner der Schülerbeobachtung in unserem Sinne und unseren Absichten werden sagen: Die Beobachtungsfähigkeit des Lehrers kann das, was von ihr erwartet wird, nicht leisten. Sie führen alle Gründe an, die gegen die Methode der Fremdbeobachtung in der Psychologie immer geltend gemacht worden sind. Ich will zunächst einige Gründe anführen, die bei unserem Versuch starken Einfluß auf die Schlußergebnisse hatten. Als ich die Forderungen berufspsychologischer Schülerbeobachtung, ihre Mittel und Wege dem Lehrkörper darlegte, bemerkte ich, daß der größten Mehrzahl meiner Mitarbeiter an der Schule etwas recht Neuartiges erstmalig vor ihr geistiges Auge trat. Jede einem Menschen gestellte neuartige Aufgabe hat eine Fremdheit dieser gegenüber zur Folge, die durch Studium oder Praxis zu überwinden eine gewisse Zeit beansprucht. Ein großer Teil meiner Mitarbeiter ist infolge vorgeschrittenen Alters psychisch nicht mehr so bereit zur Anpassung, daß diese sehr schnell vollzogen werden könnte. Von den Zielen der angewandten Psychologie ist man recht wenig unterrichtet. Zum dritten konnte unsere Arbeit infolge gewisser äußerer Umstände (Kohlenferien, Gebäudewechsel) nicht so schnell so durchorganisiert werden, wie es wünschenswert und möglich ist. Diese Dinge zur Erwägung. — Einige Fachpsychologen vertreten neuerdings den Standpunkt, die freie, durch keinerlei Personalschemata, Richtlinien oder Beobachtungsanweisungen beeinflußte Schülercharakteristik könne höheren diagnostischen Wert beanspruchen als die gebundene.

Ja, in den Händen des Lehrers, der in seiner psychologischen Bildung und Schulung so weit ist, daß er ein moralisches Recht hat, sich von Anweisungen unabhängig zu machen, wohl. Wie groß ist die Zahl derer heute wohl?

Man vergleiche folgende als freie Charakteristiken abgegebenen Schülerpersonalbeschreibungen mit den unter gleicher Nummer vorn abgedruckten „gebundenen Charakteristiken". In Nr. 5. Als kleineres Kind sehr gedrückt, anscheinend durch trübe Familienverhältnisse. (Mutter wohl geistig nicht ganz normal.) Mäßig begabt, freundlich. Paßt wohl nur zu mechanischen Arbeiten. Nimmt unter den Mitschülern keine besondere Stellung ein, geht mit der Menge mit. — Zu Nr. 13. Ich halte F. S. nicht für gesund, wie sie aussieht. Freundlich. Nicht besonders begabt. Geeignet für körperliche Arbeit. Als kleineres Kind mehr verschlossen. Heute mehr anschlußbedürftig. Geht mit der Menge. Real. Keine künstlerische Begabung. — Zu Nr. 20. Körperlich gut entwickelt, obgleich sie während des Krieges von Hause schlecht, stiefmütterlich behandelt wurde. Gutmütig, nicht neidisch. Ihre jüngeren Geschwister hatten es besser. Ermüdet leicht, vielleicht eine Folgeerscheinung der fehlenden Milch. Blutarm. — Zu Nr. 23. Selbstbewußt, eigenwillig. Aufmerksamkeit leicht abgelenkt.

Man stelle selbst fest, wieviel aus solchen „freien Charakteristiken" für eine psychologische Berufsberatung gewonnen ist. Ich selbst lasse die Frage offen, da mein mir vorliegendes Material zu gering ist. So viel glaube ich sagen zu können: die Leitung der Beobachtung hat die Ergebnisse sicher nicht ungünstig beeinflußt.

Das Urteil über die Beobachtungsfähigkeit des Lehrers darf meines Erachtens nur auf Grund von Erfahrung und Forschung gesprochen werden. Einen Weg, den die Erfahrung gehen kann, glaube ich aufgezeigt zu haben. In Umrissen möchte ich hier noch andeuten, wie die exakte psychologische Forschung zur Entscheidung der Frage beitragen kann. Der Psychologe und Pädagoge müssen dabei Hand in Hand arbeiten. Beide stellen unabhängig voneinander Rangreihen einer Schülergruppe hinsichtlich des Grades der Ausgeprägtheit, in dem eine psychische Eigenschaft vorhanden scheint, auf. Für den Lehrer ist Schätzung auf Grund von Beobachtung das Mittel, für den Psychologen das Experiment. Aus Koordination und Vergleich solcher Rangreihen sind Schlüsse zu ziehen auf die Erkennbarkeit einer Eigenschaft durch Beobachtung. Einen im Grundgedanken gleichen, in der Ausführung etwas abweichenden Weg sind in Berlin Dr. Bobertag und Frl. Dr. Engelmann gegangen. (Die Ergebnisse vgl. diese Zeitschr. 1920.[1])) — Wichtiger als der Streit um die Beobachtungsfähigkeit des Lehrers scheint mir in erster Linie die Einwirkung auf seinen „Beobachtungswillen". Bei diesen letzten Ausführungen stütze ich mich nur auf die Erfahrungen in Berlin. Als Dr. Moede und Dr. Piorkowski die erstmalige praktische Anwendung der Intelligenzprüfungsmethoden bei der Begabtenauslese der Berliner Lehrerschaft auseinandersetzten, hatten sie diese sofort für sich. Das Bestechende, das solche Methoden im allgemeinen an sich haben, hatte auch hier gewirkt. Allmählich setzte eine Reaktion ein. Man sah sich vom Kinde weggedrängt durch den Psychologen, man fand Mängel des experimentellen Verfahrens. Die planmäßige psychologische Schülerbeobachtung versprach die entdeckten

[1]) Vgl. auch Pädagogisches Zentralblatt I, 1919/20, Heft 3, S. 161.

Unzulänglichkeiten auszugleichen. Man akzeptierte das neue Angebot. Die Behörde führte Beobachtungsbogen ein. In jedem Semester gehen nun Schülercharakteristiken ein. Was dort eingeht, beweist so viel, daß nur ein geringer Bruchteil von Lehrern den Entschluß zur psychographischen Schülerbeobachtung in die Tat umgesetzt hat. Beim Lesen der weitaus überwiegenden Zahl der eingegangenen Charakteristiken verliert man die Lust zum Weiterlesen, so versicherte ein hochzuschätzender Gewährsmann, der auf Wunsch von bestimmter Seite her Einblick in das Material gewonnen hat. — Ich selbst kenne bei der Zentralstelle für Lehrstellenvermittlung eingegangenes Material aus eigener Einsicht. Es handelt sich dabei um die Ausfüllungen der den Personalkarten angefügten Abschnitte, die in einigen wenigen Fragen wenige psychologische, leicht beobachtbare Tatsachen festgestellt sehen möchten. Das Niveau dieser Mitteilungen liegt auch nicht allzu hoch. Es kommt dabei sogar vor, daß die Schüler ihr „Psychogramm" selbst schreiben; ja, nicht nur einmal, in einem einzigen Halbjahr lagen ungefähr 60 solcher „Selbstanalysen" vor. Ich füge diese Tatsachen an, um einen Schluß, den ich ziehe, zu rechtfertigen. Nicht die psychographische Methode ist unzulänglich, auch mangelt es dem Unterrichtenden nicht an Fähigkeit und Möglichkeit zum Beobachten, sondern der Masse der Lehrenden fehlt der Wille zum Beobachten. Mangelnde Vorbildung und Nichtwissen um das Wesen der Sache entschuldigt nur einen kleinen Teil dieser Masse. — Abzuhelfen ist nur durch eine Organisation von unten herauf, d. h. von der einzelnen Schule. In jeder Schule muß eine Persönlichkeit, die die entsprechenden psychologischen Vorbedingungen erfüllt, Träger dieser Aufgabe sein. Er wird leider amtlich abgestempelt werden müssen, damit seine Maßnahmen durchdringen zum Besten der Schule, der Kinder und damit des deutschen Volkes.

Ich bin am Schluß meiner Ausführungen. Ich betone noch einmal, daß ich nichts weiter als einen Beitrag zu Organisation und Praxis der Schülerbeobachtung innerhalb eines Schulsystems geben wollte. Grundsätzliche Fragen habe ich nur gestreift, nicht um fertige Entscheidungen zu treffen, sondern um anzuregen, strittige Fragen auf dem Wege empirischer Forschung zu lösen.

Über die Anstellung eines Psychologen beim Berufsamt in X.

Ein Gutachten von Otto Lipmann.

Es ist als höchst erfreulich zu begrüßen, daß die Forderungen, die seit mehreren Jahren unter dem Schlagworte „psychologische Berufsberatung" erhoben werden, jetzt beginnen, praktische Verwirklichung zu finden. Neben den wirtschaftlichen Momenten — der Zahl der zu besetzenden Lehrstellen und den wirtschaftlichen Aussichten eines Berufes —, neben den körperlichen Anforderungen der Berufe und der körperlichen Eignung der zu Beratenden, ist bei der Berufsberatung ein Hauptaugenmerk auch auf die psychischen Anforderungen der Berufe und die psychische Beschaffenheit der zu Beratenden zu richten.

Das Gebiet, das der Berufsberater somit zu beherrschen hat, — Wirtschaftslage, Medizin und Psychologie — ist also ein so großes, daß es ausgeschlossen

erscheinen muß, eine Person zu finden, die allen diesen Anforderungen gerecht wird. Der Berufsberater muß neben seiner praktischen Tätigkeit einen großen Teil seiner Zeit darauf verwenden, sich über die Veränderungen der Wirtschaftslage, das Angebot und die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt usw. auf dem laufenden zu halten; er muß schon deshalb anderweitig entlastet werden, und es müssen ihm für die ärztliche und psychologische Seite seiner Tätigkeit von andern Personen verfaßte Gutachten zur Verfügung gestellt werden.

Sowohl das medizinische wie das psychologische Gutachten müssen von Personen abgegeben werden, die nicht nur eine theoretische Vorbildung besitzen, sondern die auch eine jahrelange praktische Erfahrung in dem betreffenden Wissenschaftsgebiete hinter sich haben. Wenn es auch Personen gibt, die in beiden Gebieten vorgebildet sind, so wird doch die praktische Betätigung, die sich an die theoretische Ausbildung anknüpft, sich fast immer nur auf eines der beiden Gebiete erstreckt haben.

Es müßte demnach zunächst der Vorschlag gemacht werden, den Berufsberater sowohl durch einen Arzt wie durch einen Psychologen unterstützen zu lassen. Es erscheint jedoch praktischer, die ärztliche und die psychologische Begutachtung des zu Beratenden ganz oder teilweise aus dem Berufsamte heraus und in die Schulen hinein zu verlegen. Wenn wir bedenken, daß in Groß-Berlin jährlich etwa 30000 Jugendliche aus den Schulen entlassen werden, so ergibt sich schon daraus, daß ein beim Berufsamt tätiger Arzt und Psychologe die ärztliche und psychologische Begutachtung der sämtlichen zu Beratenden nicht vornehmen kann. Sie müßten über einen Stab von Hilfsarbeitern verfügen und würden selbst dann nur die Funktionen von Verwaltungsbeamten ausüben können.

Die ärztliche Seite der Berufberatung könnte durch den Schularzt geleistet werden, wenn der schulärztliche Dienst entsprechend reorganisiert und erweitert würde.

Dem Schularzt, der über die körperlichen Anforderungen der einzelnen Berufe unterrichtet sein müßte, wäre es zur amtlichen Pflicht zu machen, jedes Kind vor Entlassung aus der Schule daraufhin zu untersuchen, ob es irgendwelche Mängel aufweist, die das Ergreifen dieses oder jenes Berufes unrätlich erscheinen lassen. Dieses Urteil nebst Begründung wäre dem Berufsamt zuzustellen.

Aber auch ein Teil der Tätigkeit des Psychologen kann und muß der Schule überlassen werden. Die Mehrzahl der psychischen Eigenschaften, die den zu Beratenden für einen Beruf als geeignet oder für einen andern Beruf als ungeeignet erscheinen lassen, sind nicht so sehr auf dem Wege des Experimentes, wie durch langjährige Beobachtung mit der erforderlichen Sicherheit festzustellen, und die Aufgabe einer solchen Beobachtung kann nur durch die Schule, durch eigens darauf eingestellte Lehrer erfüllt werden.

Damit wird die Anstellung eines Psychologen beim Berufsamte jedoch nicht überflüssig; es bleiben ihm die folgenden Aufgaben überlassen:

1. Die Beschaffung der von der Schule zu liefernden Personalcharakteristiken Es ist durchaus zuzugeben, daß die heute von Lehrern gelieferten derartigen Charakteristiken, — sofern sie überhaupt geliefert werden! — in weitaus den meisten Fällen für die Aufgabe, die sie erfüllen sollen, nicht ausreichen. Zur Abhilfe dieses Übelstandes können dienen: eine bessere

psychologische Vorbildung des Lehrers, behördliche Maßnahmen, die dem Lehrer die Abfassung genügend eingehender psychologischer Schülercharakteristiken zur amtlichen Pflicht machen, die Einführung geeigneter psychologischer Beobachtungsanweisungen in die Schulen und eine umfangreiche Aufklärungsarbeit über das Wesen der psychologischen Schülercharakteristik und ihre Bedeutung für die Berufsberatung[1]. An der Durchführung dieser Maßnahmen hat der beim Berufsamt tätige Psychologe in erster Linie mitzuwirken. Die psychologische Berufsberatung der Jugendlichen steht und fällt mit der psychologischen Schülerbeobachtung.

2. Die Zuordnung der seitens der Lehrer festgestellten Personal-Charakteristiken zu den psychologischen Anforderungen der Berufe; diese Aufgabe kann der Schule nicht überlassen werden, weil die psychologische Berufskunde ein besonderes Wissensgebiet darstellt und es dem Lehrer nicht zugemutet werden kann, sich in diesem Wissensgebiete neben seiner Berufstätigkeit ständig auf dem Laufenden zu erhalten. (Die psychologische *Beobachtung* des Schülers fällt dagegen nach meiner Auffassung von der Berufstätigkeit des Lehrers in das Gebiet seiner Berufsaufgaben). Bei dem Stande der psychologischen Berufskunde und bei der raschen Entwicklung, die dieses Wissensgebiet gegenwärtig durchmacht, muß der beim Berufsamt tätige Psychologe schon deshalb von andern Aufgaben nach Möglichkeit entlastet werden, um hier in seinem Wissen hinter der Entwicklung der Wissenschaft nicht zurückzubleiben.
3. Die Ergänzung der von der Schule gelieferten Personalcharakteristiken durch persönliche Befragung des zu Beratenden und der Eltern, gegebenenfalls auch der Lehrer.
4. Die Sammlung von Beobachtungen über die Berufsbewährung der Beratenen, — zur Kontrolle der bei der Berufszuweisung verwendeten Methoden.

Aus dem, wie nicht zu leugnen, noch sehr primitiven Stande der Beobachtungsmethodik und der Dürftigkeit ihrer Ergebnisse wird von manchen Seiten der Schluß hergeleitet, daß die Schulbeobachtung in wesentlichen Teilen durch das psychologische Prüfungsexperiment, die Eignungsprüfung, ersetzt werden könne und müsse. Es ist zuzugeben, daß die gründlich durchdachte und sorgfältig ausgeführte und bewertete Eignungsprüfung sich als Hilfsmittel der Berufs*auslese* bewährt hat, d. h. dann, wenn die Eignung eines Menschen für einen bestimmten Beruf untersucht werden soll, und wenn die Methode der Prüfung den Anforderungen dieses Berufes angepaßt werden kann. Die Stichhaltigkeit der Behauptung jedoch, daß es auf experimentellem Wege gelingen kann, mit der erforderlichen Zuverlässigkeit auch eine „Schwerpunktsbestimmung" der Anlagen eines Menschen vorzunehmen, d. h. festzustellen, für welchen Beruf er besonders geeignet sei, muß aus theoretischen Gründen so lange bezweifelt werden, wie uns nicht in der in der Wissenschaft üblichen Form die Methoden der Feststellung und der Ergebnis-Wertung vorgelegt worden sind, so daß eine Nachprüfung der behaupteten Erfolge möglich ist. —

Da das Berufsamt aber vorzugsweise nicht mit der Berufs*auslese*, sondern mit der Berufs*zuweisung* befaßt ist, so wird die Notwendigkeit und die

[1]) Vgl. „Psychologische Schülerbeobachtung zur Vorbereitung der Berufsberatung". Zeitschrift für angewandte Psychologie 16. S. 379 ff. 1920.

Möglichkeit der Vornahme einer Eignungsprüfung beim gegenwärtigen Stande der Dinge nur ausnahmsweise gegeben sein, und es fragt sich, ob hierfür besondere Einrichtungen beim Berufsamt geschaffen werden sollen. Bei der relativen Seltenheit solcher Fälle erscheint es weder angebracht, daß beim Berufsamt besondere Mittel für die heute außerordentlich kostspielige Einrichtung eines psychologischen Prüflaboratoriums aufgewendet werden, noch auch, daß bei der Anstellung des Psychologen ein ausschlaggebender Wert auf seine experimental-psychologische Schulung gelegt wird, und darauf, daß er die experimentelle Methodik vor anderen bevorzugt. Beides würde vielmehr dazu führen — und hat auch schon dazu geführt —, daß in unverantwortlicher und den Zweck der Veranstaltung wenig fördernder Weise herumexperimentiert wird.

Es wird sich vielmehr empfehlen, daß das Berufsamt in solchen Fällen, in denen eine experimentelle Prüfung als wünschenswert erscheint, sich mit bereits bestehenden Laboratorien (in Fabriken u. dgl. und wissenschaftlichen Instituten) in Verbindung setzt und diese um die Vornahme der Prüfungen ersucht. Selbstverständlich dürfen dies, da solche im Auftrage des Berufsamtes ausgeführten Prüfungen ja im allgemeinen und öffentlichen Interesse erfolgen, nur solche Stellen sein, die als wissenschaftlich zuverlässig gelten können, und deren Prüfungs- und Wertungs-Methoden kein Geheimverfahren darstellen, sondern deren Nachprüfung jederzeit möglich ist, und die in allen Einzelheiten der öffentlichen Kritik unterlegen und ihr Stand gehalten haben.

Zusammenfassend ist also vorzuschlagen, daß bei der Anstellung eines Psychologen der Hauptwert darauf zu legen ist, daß er

1. gute Fühlung mit der Lehrerschaft hat und ihre Berufstätigkeit, sowie das Maß dessen, was ihnen an beobachtender Tätigkeit zugemutet werden kann, aus eigner Erfahrung kennt und zu beurteilen vermag,
2. im taktvollen und verständnisvollen Umgang mit Jugendlichen geübt ist,
3. die Methoden der psychologischen Schulbeobachtung, ihre Theorie und Praxis gründlich kennt,
4. sich für die Frage der psychologischen Berufsberatung interessiert,
5. über ein gewisses Maß berufskundlichen Wissens verfügt,
6. persönliche Fühlung zu einer wissenschaftlichen Stelle hat, die
   a) das berufskundliche Material möglichst vollständig besitzt und in der Lage ist, es dem Fortschritte der Wissenschaft entsprechend zu ergänzen,
   b) in der Lage ist, die gelegentlich erforderlichen experimentellen Eignungsprüfungen unter seiner Assistenz vorzunehmen.

Den Forderungen ad 1, 2 und 3 wird am besten eine Person entsprechen, die aus dem Lehrerstande hervorgegangen ist.

Damit der beim Berufsamt tätige Psychologe die Fühlung mit der Wissenschaft und ihrem auf dem Gebiete der psychologischen Berufskunde heute besonders raschen Fortschreiten nicht verliert, wird es zu seinen Dienstobliegenheiten gehören müssen, daß er ständig in einem wissenschaftlichen Institut der unter 6. genannten Art zu seiner Fortbildung arbeitet.

Zur pädagogischen Bewertung psychischer Störungen.

Von Adalbert Gregor.

Im Anschluß an meine Veröffentlichung[1]) über die Notwendigkeit einer psychopathologischen Ausbildung von Lehrern und Erziehern wurde ich vom Herausgeber dieser Zeitschrift angeregt, meine Forderungen in einem Artikel über die Psychopathologie des Kindesalters zu erläutern. Wenn mir auch von vornherein klar ist, daß diesen Forderungen ebensowenig durch einen kurzen Artikel als durch eine umfangreiche Bearbeitung des Gegenstandes entsprochen werden kann, das Ziel vielmehr nur durch praktische Einführung erreichbar ist, so möchte ich doch die Gelegenheit ergreifen, um eine Orientierung und eine Übersicht über den Stoff zu bieten, sowie um auf die Aufgaben hinzuweisen, denen der Lehrer bei psychisch abnormen Kindern gegenübersteht. Für ihn dürfte sich das Eindringen in das Wesen der Sache erheblich erleichtern, wenn wir die psychischen Anomalien, welche in der Schule überhaupt in Frage kommen, ohne Rücksicht auf die Fachnomenklatur in drei große Gebiete aufteilen.

Jedes psychisch abnorme Kind kann zwanglos einer der nachstehenden Gruppen zugewiesen werden:

Geisteskrankheit,
Pathologischer Schwachsinn,
Abnorme (psychopathische) psychische Konstitution.

Eine genauere psychiatrische Bezeichnung erscheint mir im Rahmen der Schule gewagt und im besonderen Falle geradezu schädigend, weil es den Lehrer von seiner eigentlichen Stellungnahme zum abnormen Kinde ablenkt. Dagegen dürfte es ihm bei einiger Erfahrung und vorsichtiger Erwägung der Umstände des Falles und der eigenen Beobachtungen wohl meist gelingen, eine Unterscheidung innerhalb dieser drei Gruppen zu treffen. Von geringen Überschneidungen abgesehen, die sich dadurch ergeben, daß Kombinationen zwischen den einzelnen Krankheitsformen bestehen können, hat die Eigenart dieser Krankheitsformen zur Folge, daß für den Lehrer sich bei den drei Gruppen auch verschiedene Aufgaben ergeben; über diese können wir zu voller Klarheit gelangen, wenn wir uns näher in das Wesen der einzelnen Anomalien vertiefen.

Bei Bewertung des Begriffes Geisteskrankheit muß man sich dessen bewußt sein, daß darunter ein Prozeß zu verstehen ist, der eine bestimmte Entwicklung nimmt. Vielfach ist der Keim dazu von den Vorfahren durch erbliche Belastung gegeben; das Leiden setzt häufig plötzlich mit augenfälligen Krankheitserscheinungen ein, die zueinander in bestimmten Beziehungen stehen können, so daß dem Beobachter ein Eindringen in das Seelengefüge möglich werden kann. Nach mehr oder weniger langer, Wochen oder Monate zählenden Dauer erfolgt Genesung, oder das Leiden geht in einen chronischen Zustand geistiger Schwäche über. Die Annahme einer Geisteskrankheit liegt besonders nahe, wenn akute Symptome auftreten. Auf eine Erörterung der einzelnen Krankheitszeichen kann ich mich hier nicht einlassen und begnüge mich deshalb mit dem Hinweis auf meine psychiatrische Diagnostik (Berlin 1914, S. Karger). An dieser Stelle seien nur einige wichtige

[1]) Diese Zeitschrift 21. Jahrg. S. 54. 1920.

Kategorien abnormer psychischer Erscheinungen genannt, wie Störung der Orientierung, Verkennen der Außenwelt, Verwirrtheit, Sinnestäuschungen, Wahnideen, Erregungszustände, krankhafte Gemütsverstimmung, Depression, Angst, krankhafter Lustaffekt. Von großer Bedeutung ist, festzuhalten, daß aus einem solchen Symptom, wenn es richtig als pathologische Erscheinung erkannt ist, nur die Annahme einer geistigen Störung sich ergibt und erst der weitere Verlauf entscheiden kann, ob tatsächlich eine Geisteskrankheit vorliegt, oder die Anomalie nur eine Episode bildet, welche in der besonderen Konstitution des Individuums ihren Grund hat und den Ausdruck einer abnormen Anlage vorstellt, auf die wir später noch zurückkommen müssen.

Ferner ist hervorzuheben, daß eine Geisteskrankheit nicht immer mit akuten und augenfälligen Symptomen einhergehen muß, sondern auch einen schleichenden Verlauf nehmen kann. Nur eine aufmerksame Beobachtung des Kindes vermag darzutun, daß in ihm sich tatsächlich eine krankhafte Veränderung des Wesens vollzieht. Das früher fleißige Kind wird träge, indolent, nachlässig in der Arbeit und im Aussehen, der geweckte Knabe wird stumpf, gleichgültig und verschlafen. Ermahnungen und Strafen verlieren ihre Wirkung, die intellektuellen Leistungen gehen merklich zurück. Wir haben es mit dem Bilde geistiger Schwäche zu tun, die den Beweis dafür erbringt, daß das Kind Opfer einer in diesem Falle unheilbaren Krankheit des Jugendirreseins geworden ist.

Auch beim angeborenen Schwachsinn hat man es mit einem krankhaften Prozeß zu tun, nur spielt dieser sich im Gegensatz zu dem Krankheitsvorgang, welcher der früher besprochenen Gruppe zugrunde liegt, größtenteils nicht unter unseren Augen ab. Die gewöhnliche Beobachtung zeigt ein einheitliches Bild, aus dem die geistige Schwäche besonders hervortritt. Alle anderen seelischen Funktionen, Affekte, Stimmungen, Wollen und Handeln scheinen von der intellektuellen Schwäche beherrscht. Genauere Vertiefung in das Individuum zeigt allerdings einerseits, daß der anscheinend abgeschlossene Prozeß doch noch zeitweilig aufflackert, anderseits, daß psychische Störungen in Erscheinung treten, die sich nicht ohne weiteres von der Geistesschwäche ableiten lassen. Doch setzt diese Feststellung bereits fachmännisch geschultes Beobachten voraus und führt zu keinen wesentlichen praktischen Konsequenzen. Für den Lehrer genügt die Kenntnis der intellektuellen Abweichung, und hier sind auch die Aufgaben gelegen, welchen er bei dieser Gruppe zu genügen hat. Zu diesen gehört in erster Linie die Erkennung der Geistesschwäche als einer krankhaften, also ihre Unterscheidung von der sog. physiologischen Geistesschwäche oder der normalen Beschränktheit. Ein Irrtum ist hier nach beiden Richtungen folgenschwer. Ein schwachsinniges Kind, das man als normal und vollwertig ansieht, wird zu Leistungen gezwungen, denen es nie und nimmer entsprechen kann. Die Folge ist ein fruchtloses Ringen von seiten des Kindes, ein ständiger Rückfall in alte Fehler. Bestrafung für Vergehen, die dem Kinde nicht zur Last gelegt werden dürfen oder für Versäumnis und mangelhafte Lösung von Aufgaben, denen es nicht gewachsen ist, hat zur weiteren Folge Schulschwänzen und die Gefahr der Verwahrlosung. Auf der anderen Seite bedeutet es eine schwere soziale Schädigung, wenn ein intellektuell leistungsfähiges Kind für schwachsinnig erklärt und der Hilfsschule überwiesen wird. Vor derartigen Fehlern kann nur die genaue Beherrschung der Methoden schützen, welche zur Prüfung

der Intelligenz ausgearbeitet wurden.[1]) Dabei ist es geboten, mit dem endgültigen Urteil zurückzuhalten, bis wiederholte Prüfung der Intelligenz zusammen mit der Beobachtung des Kindes in der Schule sowohl im Hinblick auf sein gesamtes Wesen als auch auf die Schulfortschritte eine breitere Basis ergeben haben, auf der sich ein Urteil aufbauen kann. Besonders ist davor zu warnen, die quantitativen Ergebnisse einzelner einmaliger Untersuchungen, wie sie z. B. das bekannte Binet-Simonsche System vorstellt, zu überschätzen und die Diagnose Schwachsinn lediglich darauf aufbauen zu wollen. Stets ist zu bedenken, daß schon beim normalen Kinde, noch mehr aber beim nervös disponierten, also bei der psychopathischen Konstitution periodische Schwankungen der Seelentätigkeit auftreten und psychische Hemmung, geistige Erschöpfung, Aufmerksamkeitsstörungen, affektive Momente usw. die Leistungsfähigkeit quantitativ und qualitativ stark beeinträchtigen und krankhaften Schwachsinn vortäuschen können.

Wir kommen nun zur Besprechung unserer dritten Gruppe, der psychopathischen Konstitution, ein Gebiet, auf dem sowohl die Erkennung als auch die Einschätzung der psychischen Artung erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Unter diesen Umständen kann gerade hier der psychiatrische Laie nur mit viel Erfahrung und einsichtiger Überlegung eine richtige Stellung zum anomalen Kinde finden. Die Tatsache, daß wir uns hier auf der Grenze zwischen psychischer Gesundheit und Geisteskrankheit bewegen, läßt sofort die Irrtümer, denen man ausgesetzt ist, erkennen. Ein Individuum als geisteskrank anzusehen, im besonderen Falle ein Kind mit der ganzen Fürsorge und Rücksicht zu umgeben, auf die nur ein Kranker Anspruch hat, bedeutet hier einen Fehler, dessen Tragweite nicht abzusehen ist. Denn die unmittelbare Folge bildet die rasche Fortentwicklung von Schädlichkeiten, die nur durch sofortiges und energisches Eingreifen und eine zielbewußte Pädagogik zu beseitigen sind. Gleich schwerwiegend ist aber auch der entgegengesetzte Irrtum: die Anwendung von Maßnahmen, die lediglich beim gesunden Organismus angebracht sind, kann unter Umständen bedeuten, ein Kind an den Abgrund der Verwahrlosung oder des Todes zu treiben.

Eine Einführung in dieses Gebiet kann schwerlich durch eine Definition der Psychopathie geboten werden, weil bei der Mannigfaltigkeit ihrer Formen eine solche nur dürftig und unanschaulich sich gestalten müßte. Weit mehr kann aber dadurch erreicht werden, daß man an allgemein bekannte Zustände anknüpft, ihre Zugehörigkeit zur Psychopathie aufzeigt und auf diese Weise deren Wesen erläutert. Ich beschränke mich hier dem Zwecke dieses Artikels entsprechend auf wenige Formen, die nur in Kürze charakterisiert werden sollen und verweise im übrigen auf die ausführliche Darstellung in dem zitierten Buche über anomale Kinder.

Unter den Krankheitsbildern, die der Psychopathie zuzuzählen sind, ist in erster Linie jene zu nennen, welche das neurasthenische Kind bietet, wobei wir weniger an flüchtige Zustände als an Krankheitsformen denken, welche tief in der Natur des Individuums begründet sind, vielfach auf erbliche Belastung zurückgehen und eine in der Anlage gegebene krankhafte Abweichung voraussetzen. Treffend wurde das Krankheitsbild als reizbare

[1]) Eine eingehende und praktische Darstellung der Intelligenzprüfung des Kindes findet man in Scholz-Gregor, Das anomale Kind. Berlin, Karger, II. Auflage, 1919.

Schwäche bezeichnet, wobei der erste Ausdruck die vielfach zu beobachtende Überempfindlichkeit bedeutet, die als herabgesetzte Widerstandsfähigkeit des Individuums gegenüber den Anforderungen des täglichen Lebens hervortritt. Der Lehrer muß namentlich mit den Äußerungen dieser Reizbarkeit rechnen und abnormer Reaktionen und lebhafter Affektäußerungen gewärtig sein. Aber ebenso bedeutungsvoll ist das zweite Merkmal, die Schwäche; sei es, daß sie als Unfähigkeit zu angespannter Aufmerksamkeit, als eine scheinbare Gleichgültigkeit und Interesselosigkeit oder als förmliche Leistungsunfähigkeit zum Ausdruck kommt. Dabei hat man es mit stets schwankenden und geradezu unberechenbaren Zuständen und Verhaltungsweisen zu tun, die nur durch genaues Eingehen auf die Individualität zu erfassen sind. Wir gelangen damit schon bis zur Grenze der Forderungen, welche an die auf den gesunden Durchschnitt berechnete Schule gestellt werden können. Von prinzipieller Wichtigkeit ist die Trennung der Frage nach der Erkennung des Zustandes von jener nach den zu treffenden Maßnahmen. Ersterer müßte der erfahrene Lehrer genügen können, letztere greift vielfach über den Rahmen der Schule hinaus, da die Forderungen, welche die Krankheit an den Erzieher stellt, mit der allgemeinen Schuldisziplin nicht immer vereinbar sind. Häufig genug ist diese Aufgabe im Rahmen der Schule nicht zu lösen und zwingt zur Entfernung des Kindes und zur Wahl anderer Erziehungsmöglichkeiten, in erster Linie heilpädagogischer Maßnahmen.

Die hysterische Konstitution schließt Neurasthenie nicht aus, entwickeln sich doch beide auf dem Boden erblicher Belastung. Als hysterisch bezeichnen wir ein Individuum wegen bestimmter Merkmale, die im Gegensatz zu den bei der Neurasthenie besprochenen Erscheinungen nicht mehr aus der Erfahrung beim Gesunden als eine mehr quantitative Abweichung begriffen werden können, sondern eigenartige, vom Gesunden qualitativ verschiedene Erscheinungen vorstellen. Dabei ist ihr ein besonderer Zug eigen, der als Schlüssel zum Verständnis der krankhaften Erscheinungen gelten kann. Diese lassen sich stets auf die Wirkung affektbetonter Vorstellungen, welche wir Komplexe nennen, zurückführen. Letztere stellen also die Wurzel der Krankheit vor, und hier muß auch angegriffen werden, wenn ein wirklicher Heilungseffekt erzielt werden soll. Freilich sind die Wege vom Komplex bis zum Krankheitszeichen verschlungen, führen vielfach durchs Unbewußte, so daß uns die einfache Befragung des Individuums im Wachzustande in dieser Hinsicht keinen Aufschluß geben kann. Dagegen weist das eigentümlich Tendenziöse der Krankheitserscheinungen meist den richtigen Weg. Man denke etwa an Lähmung eines Gliedes, die sich an einen vom Lehrer erhaltenen Schlag anschließt und laut die Schwere des zugefügten Schadens verkündet oder an die jetzt allen bekannt gewordenen Zittererscheinungen nach Unfällen oder Kriegsschädigungen, welche die Unfähigkeit zur Fortsetzung der früheren Tätigkeit offenkundig machen. Wir dürfen in solchen Fällen annehmen, daß der dem Individuum selbst nicht klar bewußte Wunsch, der Vorfall möchte eine bestimmte Wirkung haben, zu diesem Effekt führt. Daß der Wunsch tatsächlich diesen Erfolg hat und ein derartiger Umsatz verborgener Vorstellungen in körperliche Erscheinungen stattfindet, hat eine eigenartige, eben als hysterisch bezeichnete Konstitution zur Voraussetzung. Im allgemeinen werden deshalb körperliche Symptome, welche ausschließlich oder vorwiegend psychisch bedingt sind, als hysterisch bezeichnet. Ähnliche Wirkungen sieht

man aber auch auf psychischem Gebiet zustande kommen. So wenn sich etwa im Bewußtsein Prozesse vollziehen, die ebenfalls Auswirkungen eines Komplexes bilden. Im hysterischen Delirium erlebt die Persönlichkeit die erwünschte Situation, wobei die Außenwelt in diesem Sinne illusorisch verkannt wird, oder es schieben sich in die Gedankenketten des Individuums fremde Glieder ein, wodurch es zu einer dem Affekt entsprechenden Fälschung der Erinnerung kommt. Nicht immer handelt es sich bloß um derartige positive Effekte und neue Produktionen. Nach der negativen Seite werden Erlebnisse ausgeschaltet und aus dem Bewußtsein verdrängt. Die Form, unter welcher gewöhnlich derartige Bewußtseinsprozesse sich äußern, ist die der Phantastik. Vielfach ist aber auch die Bezeichnung phantastische Lüge am Platz, zumal wenn eine besondere Beteiligung der Interessen des Individuums statthat.

Es ist klar, daß die hysterische Konstitution einen Mechanismus des Geistes mit stark entwickelten egoistischen Tendenzen voraussetzt; die Kehrseite bildet Vernachlässigung oder Schädigung der Interessen anderer Persönlichkeiten. Trotzdem ist aber mit Hysterie ein normal entwickeltes moralisches Fühlen vereinbar, und es bedeutet eine besondere und darum auch in der Nomenklatur eigens kenntlich gemachte Störung, wenn auf dem Boden der psychopathischen Konstitution eine Anomalie in dieser Richtung besteht. Wir sprechen dann vom moralischen Irresein, Moral Insanity, moralischer Minderwertigkeit oder auch wohl moralischem Schwachsinn, während in früheren Zeiten die einzelnen Vergehen als Ausdruck einer ganz umschriebenen geistigen Störung aufgefaßt und als Kleptomanie, Pyromanie, Poreomanie usw. bezeichnet wurden, je nachdem es sich um einen Trieb zum Stehlen, Brandlegen oder Ausreißen und Herumtreiben handelte.

Zu der Annahme einer isolierten und umschriebenen Geistesstörung war man darum gelangt, weil diese Vergehen sich mit einer auffälligen Hartnäckigkeit wiederholen, von äußeren Umständen weder ableitbar, noch durch gewöhnliche Maßnahmen beeinflußbar erscheinen und zu dem übrigen Wesen des Individuums in einem gewissen Gegensatz stehen. Heute erkennen wir gerade in der Gegensätzlichkeit psychischer Organisation das Wesen der psychopathischen Anlage und wissen einerseits diese wohl von Geisteskrankheiten zu unterscheiden, anderseits die besondere Anomalie aus dem psychischen Gesamtmechanismus psychologisch zu begreifen. Aufgabe dieser Ausführung kann es nur sein, die Aufmerksamkeit des Lehrers und Erziehers auf derartige Triebäußerungen zu lenken und die Erkenntnis zu vermitteln, daß ihnen eine abnorme psychische Konstitution zugrunde liegt.

Wie häufig im psychischen Leben eine bestimmte Willensäußerung verschiedenen Motiven entspringt, so kann auch die Neigung zu einem Delikt auf verschiedene abnorme Mechanismen zurückgehen. Als praktisch wichtig sei hier nur hervorgehoben, daß uns eine psychische Anomalie bekannt ist, die in einem krankhaften Vorherrschen von Lustaffekten, verbunden mit lebhaftem Betätigungsdrang und gesteigertem Selbstbewußtsein besteht. Aus der Natur dieser Störung ergeben sich stete Übergriffe gegen die Rechte der Umgebung, ständige Kollisionen, Prügelszenen usw., ohne daß tatsächlich ein Defekt des moralischen Fühlens vorläge. Wir bezeichnen diese Anomalie als konstitutionelle manische Verstimmung. Seltener ist bei Kindern und Jugendlichen die entgegengesetzte Stimmungslage in der konstitutionellen

depressiven Stimmung vertreten. Wir sehen dann eine scheue, ängstliche, meist traurig gestimmte Persönlichkeit vor uns, der es an jeder Aktivität gebricht, die sich vor aller Berührung mit der Außenwelt in sich zurückzieht. Mangelhaftes Selbstbewußtsein und Hang zu Melancholie ziehen eine ausgesprochene Neigung zum Selbstmord nach sich, und manchen der bekannten Schülerselbstmorde lag diese als depressive Konstitution benannte Anomalie zugrunde.

Es ist klar, daß die besprochenen psychischen Anomalien, die sich noch um manche andere Formen vermehren ließen, an die Tätigkeit des Erziehers verschiedene Anforderungen stellen. Schon der einfache Unterricht von psychopathischen Individuen kann nur bei Verständnis und Rücksichtnahme auf ihre besondere Artung förderlich gestaltet werden. Noch tieferes Eingehen auf die Individualität setzt aber die Erziehung derartiger Kinder voraus, die dem Ziele zustreben muß, ausgleichend auf die seelische Verbildung und Einseitigkeit zu wirken, um das Individuum zu einer harmonischen Persönlichkeit zu gestalten.

Über psychische Periodizität und Jahresschwankungen der Schularbeit.

Von Julius Wagner.

I. Begriff und Tatsachen der psychischen Periodizität.

Unter Periodizität verstehen wir die zeitlich festgelegte Abfolge von Erscheinungen derart, daß bestimmte Vorgänge sich nach einer für die Periodizität charakteristischen Zeitstrecke in gleicher oder ähnlicher Weise wiederholen. Dem Gebiete der Physik entnommen, muß der Begriff, wenn er auf organische Lebensprozesse übertragen wird, eine Anpassung im Sinne einer Abschwächung der zeitlichen und inhaltlichen Verhältnisse erfahren; denn organische Prozesse pflegen — von Pulsschlag und Atmung abgesehn — in der Regel zeitlich weniger definiert zu sein. Auch inhaltlich erleiden sie oft Änderungen.

In der Biologie sind Rhythmen längst bekannte Tatsachen: Wachsen, blühen, reifen, welken, Winterruhe sind in ihrer zeitlichen Aufeinanderfolge für die Pflanzenwelt ebenso charakteristisch wie Paarung, Metamorphose bei den Insekten, Brunst, fötale Entwicklung, Leben und Tod bei den höheren Tieren, nur daß bei diesen die höhere Entwicklung und bei den Haustieren außerdem die Domestikation die Periodizität mehr oder weniger geändert hat. Grad und Grund solcher Phasenverschiebungen sind hinreichend bekannt. Auch das Menschenleben steht körperlich und geistig unter dem ehernen Zwang von Lebensrhythmen, deren äußere Formen schon einer unwissenschaftlichen Beobachtung auffallen. Im Bereich einer solchen primitiven Empirie liegen z. B. periodische Vorgänge auf sexuellem Gebiet, der Wechsel von Stimmungen, die Periodik, welche die astronomischen Verhältnisse von Tag und Nacht mit den Zuständen von Wachen und Schlafen herbeiführen. Weniger aufdringlich ist die Periodizität, die sich über längere Zeiten erstreckt, wenngleich sensible und zu strenger Selbstbeobachtung auf-

gelegte Personen den biologischen Lebensrhythmus mit der astronomischen Periodizität des Jahres in mancher Hinsicht gekoppelt finden.

Ihre Bestätigung findet diese subjektive Beobachtung durch exakte Feststellungen. Der jährliche Wachstumsrhythmus des Kindes soll als Beleg erwähnt werden. Der Verlauf ist nach Untersuchungen von Hösch-Ernst[1]) folgender: das Längenwachstum ist am stärksten zwischen April und August, verlangsamt sich von September bis November, um dann langsam bis März zu steigen. Der Herbst ist also eine Zeit relativer Stockung des Längenwachstums. Umgekehrt verläuft die Kurve der Körpergewichtszunahme; ihr Gipfelpunkt fällt annähernd mit dem Minimum der vorigen Kurve zusammen. Schuyten[2]) wies eine ähnliche Periodik im Wachstum der Muskelkraft an Schulkindern nach. Ihr Maximum fällt mit der Sommerkulmination der Sonne zusammen.

Hier interessieren uns nicht die rein physiologischen sondern psychologische Tatsachen. Was die Möglichkeit seelischer Perioden betrifft, ist sie gegeben durch die Beziehungen zwischen Physis und Psyche. Ob wir uns dabei auf den Standpunkt der Wechselwirkungstheorie oder des Parallelismus stellen, ist für die seelische Periodizität belanglos; das Problem der Periodik läßt sich theoretisch durch beide Annahmen „erklären“. Ist nun aber auf physischem Gebiete die Feststellung gewisser Rhythmen gelungen, so müssen wir auch mit psychischen — seien es kausale oder parallelistische — rechnen. Die Frage rein psychischer Perioden sei nur angedeutet; nach dem Stande der heutigen Psychologie sind bestimmte Aussagen unmöglich.

Auch in der Phase sind physische und psychische Perioden einander zugeordnet. Gerade diese Zuordnung ist ein Beweis für die „Zusammenhänge“ beider Reihen. So setzt z. B. das Unvermögen zu körperlicher Arbeit infolge Ermüdung auch die geistige Leistungsfähigkeit herab. Der „Erholungswert“ der Turn- und Spielstunden für die geistige Arbeitsfähigkeit ist durch die neueren Untersuchungen als illusorisch erwiesen.

Was die Dauer der psychischen Perioden betrifft, sollen im folgenden nur tägliche und jährliche hervorgehoben werden.

a) Tägliche Perioden. Wachen und Schlaf. Genauere Untersuchungen haben ergeben, daß in beiden Abschnitten der Kurvenverlauf durchaus kein regelmäßiger ist. Über die Schlaftiefe liegen Untersuchungen vor von Michelson.[3]) Über die Beziehungen zwischen Schlaf und Arbeit haben Römer[4]) und Schmitz[5]) Aufschluß gegeben. Die normale Kurve über die Tiefe des Schlafes hat zwei Gipfelpunkte, die sich mit den Jahreszeiten etwas verschieben: 10—11 Uhr und 3—4 Uhr im Winter und 11—12 und

---

[1]) Hösch-Ernst, Das Schulkind in seiner körperlichen und geistigen Entwicklung. Leipzig, Otto Nemnich, 1906.

[2]) Schuyten, in Bull. Acad. roy. de Belgique, Bd. 32 u. 34.

[3]) Michelson, Untersuchungen über die Tiefe des Schlafes, Kraepelins psych. Arbeiten, Bd. 2. 1897. Vergl. Trömner, Zur Biologie u. Psychologie d. Schlafes. Berliner klin. Woche 1910.

[4]) Römer, Über einige Beziehungen zwischen Schlaf und geistigen Tätigkeiten, Bericht über III. Intern. Kongreß f. Psych. 1897 S. 353.

Derselbe, Experimentelle Studien über den Nachmittagsschlaf, Allg. Ztschr. f. Psychiatrie Bd. 53, Bericht über die Jahressitzung des Vereins deutscher Irrenärzte.

[5]) Schmitz, Regelung der Arbeitszeit und Intensität der Arbeit. Archiv f. exakte Wirtschaftsforschung, Bd. 3, 2. Heft.

2—3 Uhr im Sommer für unsere Breiten. Polwärts und wohl auch äquatorwärts ändern sich die Kurven. Die Wachkurve hat zwei Maxima, sie liegen zwischen 10 und 11 Uhr vormittags und 5—7 Uhr nachmittags. Das Minimum fällt mit dem Temperatur-Maximum des Tages zusammen. Wir deuten hiermit nur einen der ursächlichen Faktoren an. Wie weit auch andere klimatologische Elemente in Frage kommen, haben Hellpach[1]), Dexter[2]) und Berliner[3]) nachgewiesen.

b) Jährliche Perioden. Hier fällt besonders die jahreszeitliche Schwankung des Geschlechtstriebes auf. Nach einer umfangreichen Statistik Aschaffenburgs[4]), die die Jahre 1827—1869 umfaßt, liegt das Maximum der Konzeption für Frankreich im Monat Mai. Diese Tatsache wird von dem Autor für Deutschland auf Grund einer Statistik von 1872—1883 auf den gleichen Monat berechnet und zwar sowohl für eheliche wie uneheliche Geburten. Für Sexualverbrechen liegt für Deutschland der Gipfelpunkt im Juli, für Italien im Juni. Umfassende Statistiken verdanken wir ferner Gädeken[5]). Auch die Selbstmordkurve zeigt deutlich jahreszeitliche Ausprägung. Nach Lombroso[6]) finden die meisten Psychosen im Juni statt, eine Tatsache, die durch die Statistiken[7]) mehrerer psychiatrischer Kliniken kontrolliert und bestätigt ist, während das Scheitelstück der Kurve für künstlerische und intellektuelle Leistungen in den Monat Mai fällt. Ferner ist auf die Klasse der Zyklopathen[8]) aufmerksam zu machen, bei denen man von einem periodischen Irresein — die leichteste Form ist die Zyklothymie — redet. In all diesen Erscheinungen geht die Periodik mit geophysikalischen Vorgängen des Jahres parallel. Nun kann ja aus einem zeitlichen Parallelgehen zweier Erscheinungen an sich noch keine sichere Kausalität gefolgert werden, solange nicht der Verlauf der Vorgänge durch Variation der einen Reihe genau untersucht ist. Variation der geophysischen Einflüsse haben wir aber nur bedingt in der Hand etwa durch Versetzen der Versuchsperson an andere Erdstellen. Variationen bieten auch die Jahre mit anormalem Verlauf eines der klimatologischen Elemente (Temperatur, Feuchtigkeit, Luftdruck, elektrischer Zustand usw.), doch bleibt in beiden Fällen zu berücksichtigen, inwiefern die durch den normalen Verlauf festgelegte Eigenperiodik durch jene Änderungen der physikalischen Einflüsse alteriert wird. Doch sind bei aller Vorsicht die Ergebnisse geopsychischer Forschung, wie wir sie besonders Hellpach verdanken, so zahlreich, daß wir an Jahresperioden des Seelenlebens nicht zweifeln können.

Ob neben den täglichen und jährlichen psychischen Perioden noch andere bestehn — etwa astropsychische, die auf Einflüsse des Mondes zurückgehn, und solche von n Tagen und n Jahren im Sinne der Fließschen Perioden-

---

[1]) Hellpach, Geopsychische Erscheinungen. Leipzig, Engelmann. 2. Aufl. 1917.

[2]) Dexter, Weather Influences, 1904.

[3]) Berliner, Der Einfluß von Klima, Wetter und Jahreszeit auf das Nerven- und Seelenleben. Grenzfragen des Nerven- und Seelenlebens. 1914.

[4]) Aschaffenburg, Das Verbrechen, 1903.

[5]) Gädeken, Über die psychophysiologische Bedeutung der atmosphärischen Verhältnisse, insbesondere des Lichts. Ztschr. f. Psychotherapie, Bd 3.

[6]) Lombroso, Genie und Irrsinn, Leipzig. Reclam 1910, übersetzt von Jentsch. Derselbe, Entartung und Genie, Leipzig, Wigand 1894, übersetzt von Kurella.

[7]) Siehe Wolff, Zentralblatt f. Nervenheilkunde u. Psychiatrie 1907. S. 864.

[8]) Vergl. Kraepelin, Psychiatrie, 6. Aufl., Bd. 2 Kap. 9.

hypothese[1]) — lassen wir dahingestellt. Gerade der letzteren gegenüber kritisiert Hellpach: „Nicht Rechenkunst noch Räsonnement, sondern geduldige Tatsachensammlung allein kann unsere Einsicht in den Zusammenhang zwischen Seelenperiodik und Klimaperiodik vorwärts bringen".[2])

II. Jahresarbeitskurve.

a) Problem und seitherige Untersuchungen.

Auf Grund der vorigen Ausführungen ist an seelischen Jahresperioden nicht zu zweifeln. Im folgenden soll nun der Verlauf der Jahresarbeitskurve einer Schule festgestellt und untersucht werden, Problem ist die Frage, ob die Jahresarbeit eine ähnliche Jahresperiodik aufweist, wie wir sie oben kennen lernten. Als Teilfragen ergeben sich:

a) welches ist der Verlauf der Jahresarbeitskurve?

b) welches sind die Ursachen dieses Verlaufs?

Nach Schuyten[3]) und Lobsien[4]) zeigen Aufmerksamkeit und Gedächtnis eine Jahresperiode. Das Minimum liegt im Hochsommer; dann steigt die Kurve bis Januar, um hierauf langsam und später schneller zu fallen. Nun aber sind Aufmerksamkeit und Gedächtnis wichtige Voraussetzungen für geistige Leistungen. Wenn wir darum im folgenden die schulische Jahresleistung untersuchen, müßten wir erwarten, daß im Verlauf der Kurve die Jahresperiode der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses mit zum Ausdruck kommt. Auch hat es Interesse, auf die Diskrepanz zwischen Aufmerksamkeit und Muskelkraft hinzuweisen, die sich in Schuytens Untersuchungen ergab. Dem muskulären Maximum April bis Juni steht ein schneller Abstieg der Aufmerksamkeitsfunktion gegenüber. Dieser Abfall einer psychischen Leistungsfähigkeit stimmt überein mit den im ersten Abschnitt erwähnten Erfahrungen der Psychiatrie, der kriminal- und zivilstatistischen Erhebung. Ungünstiges Aufmerksamkeitsverhalten und nachlassende Gedächtnisfunktion müssen neben anderen Ursachen zu jenen Tatsachen disponieren.

Von den Ergebnissen Schuytens und Lobsiens weichen die von Lehmann[5]) und Pedersen in einigen Punkten ab. Sie maßen 1904—06 Addiergeschwindigkeit, Merkfähigkeit und Muskelkraft an Kopenhagener Schulkindern und setzten die Leistungen in Beziehung zu den jeweils herrschenden meteorologischen Bedingungen. Nach ihnen variieren Muskelkraft und Gedächtnis parallel mit dem Barometerstand, während das Addieren mit steigender Temperatur fällt. Die beiden Autoren schreiben den meteorologischen Bedingungen einen deutlichen Einfluß auf die geistigen Tätigkeiten zu. Aus den vorliegenden Untersuchungen ergibt sich als Übereinstimmendes folgendes: die motorischen und intellektuellen Leistungen sinken stark im Hochsommer; im Spätfrühling weichen sie auseinander und zwar sinkt die intellektuelle Leistung, während die motorische steigt; beide erheben sich in der winterlichen Jahreshälfte wieder.

---

[1]) Fließ, Der Ablauf des Lebens. 1906. Vegl auch Möbius, Psychographische Studie über Goethe. Über d. Pathol. bei Goethe, Barth, Leipzig 1898. 2. Ausg. unter d. Titel: Goethe. Ebenda 1903.

[2]) Hellpach, a. a. O. S. 300.

[3]) Schuyten, a. a. O.

[4]) Lobsien, Schwankungen der psychischen Kapazität. Berlin, 1902.

[5]) Lehmann und Pedersen, Das Wetter und unsere Arbeit. Arch. f. ges. Psych. Bd. 10. 1907.

b) Jahresarbeitskurve einer Mittelschule.

In den seitherigen Arbeiten hat man vorwiegend Einzelfunktionen — Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Addierfähigkeit — untersucht.[1]) Die gewöhnlichen schulischen Leistungen stellen indessen oft recht zusammengesetzte Betätigungen der Psyche dar, und es hat Interesse zu erfahren, ob jene schulischen Leistungen ähnliche Jahresperioden aufweisen, wie sie Schuyten, Lobsien und Lehmann-Pedersen für Elementarfunktionen erhärteten.

Als schulische Leistungen benutzte ich die im Laufe des Schuljahres 1919/20 in einer Frankfurter Mittelschule von 10—15 jährigen Knaben angefertigten deutschen Aufsätze und Diktate, französischen und englischen Klassenarbeiten. Das statistische Material umfaßte 4678 Einzelarbeiten im Deutschen und zwar 1859 Aufsätze, 2819 Diktate, sowie 3008 fremdsprachliche Arbeiten: 2186 französische und 822 englische, insgesammt wurden also 7686 Einzelarbeiten statistisch verwendet. Von den Ferien abgesehn, verbreiten sich die Arbeiten ziemlich gleichmäßig über das ganze Schuljahr. Die Hefte solcher Schüler, in denen aus irgendwelchen Gründen die Arbeiten nicht gleichförmig über das Jahr verteilt waren, wurden von der Statistik ausgeschlossen. Die Ferien lagen im Schuljahr wie folgt:

Osterferien	10. bis 23. April
Pfingstferien	7. bis 12. Juni
Sommerferien	5. Juli bis 4. August
Herbstferien	4. bis 16. Oktober
Weihnachtsferien	20. Dez. bis 12. Januar.

Die Bewertung der Arbeiten geschah unter Zugrundelegung der erteilten Zensuren. Als Zensurgrade kamen vor 1, 1/2, 2, 2—, 2/3, 3+, 3, 3—, 3/4, 4, 5. Die ganzen Zensurgrade wurden mit ihrem reellen Wert in Rechnung gesetzt. Die Stufe zwischen 2 und 3 wurde in Viertel geteilt und es erhielt 2— den Wert $2^1/_4$, 2/3 den Wert $2^1/_2$, 3+ den Wert $2^3/_4$. Die übrigen Zwischennoten wurden analog ausgewertet. Diese Untergliederung dürfte den Verhältnissen am besten Rechnung tragen. Noch eine Bemerkung, weshalb ich mich zunächst nur auf die erwähnten schriftlichen Arbeiten beschränkte. Selbstverständlich stellen sie nicht die ganze Jahresleistung dar, vielleicht quantitativ und qualitativ nur einen geringen Bruchteil. Die Beschränkung geschah aus zwei Gründen. Einmal sind schriftliche Arbeiten recht charakteristische und wichtige Schulleistungen, und zum anderen legte ich Wert auf gleichmäßiges statistisches Material. Ergänzend habe ich dann zum Schluß auch die mündlichen Leistungen mehrerer Fächer herangezogen. Aus den auf die Monatshälften entfallenden Arbeiten wurden die Durchschnittswerte berechnet, wie die Tabelle auf S. 287 zeigt.

Die mit F bezeichneten Monatshälften bedeuten Ferien. Die Pfingstferien sind, da nur 7 tägig, nicht besonders kenntlich gemacht. Der ganze April hat keinen Eintrag, da zum größten Teil Ferien und für den Rest des Monats aus technischen Gründen nur wenige Arbeiten angefertigt waren. Die zweite

[1]) Vgl. auch die Ausführungen Lays in „Didaktische Versuche über psych. Energie, psychisches Tempo u. ihre Wellenbewegung“ in Exp. Didaktik. 1. Aufl. S. 406ff., sowie W. Stern Psychol. der invididuellen Differenzen. 1. Auf. 1900. S. 117ff.

und vierte wagrechte Reihe enthalten die Abweichungen vom Mittelwert des ganzen Jahres. Er beträgt für die 4678 Arbeiten im Deutschen 2,634 für die 3008 Arbeiten in Fremdsprachen 2,707.

Tabelle 1.

natshälften	April		Mai		Juni		Juli		August	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
utsch		F	2,51	3,20	2,85	2,62	F	F	2,31	2,72
weichung vom Mittel			+[1] 0,12	— 0,43	— 0,22	+ 0,01	—	—	+ 0,32	— 0,09
emdsprachen		F	2,76	2,99	3,13	2,79	F	F	2,46	2,98
weichung vom Mittel			— 0,05	— 0,28	— 0,42	— 0,08	—	—	+ 0,25	— 0,27

September		Oktober		November		Dezember		Januar		Februar		März	
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	13	24
2,74	2,52	F	2.80	2,68	2,61	2,74	F	F	2,48	2,75	2,54	2,40	2,32
— 0,11	+ 0,11	—	— 0,17	— 0,05	+ 0,02	— 0,11	—	—	+ 0,15	— 0,12	+ 0,09	+ 0,23	+ 0,31
2,85	2,66	F	2,74	2,70	2,78	2,69	F	F	2,56	2,62	2,53	2,41	2,38
— 0,14	0,05	—	— 0,03	+ 0,01	— 0,06	+ 0,02	—	—	+ 0,15	+ 0,09	+ 0,18	+ 0,30	+ 0,33

Das tiefste Mittel der Monatshälfte liegt für
die Arbeiten im Deutschen in der 2. Hälfte des Mai mit 3,20
„ „ „ den Fremdsprachen „ „ 1. „ „ Juni „ 3,13

Für die Maximalwerte finden sich für beide Leistungen zwei ausgeprägte
Werte: Deutsch: 1. Hälfte des August mit 2,31
Fremdsprache: 1. „ „ „ „ 2,46

und die letzte Märzhälfte, also der Schluß des Schuljahres mit 2,32 bezw. 2,38.

Die Variationsbreite zwischen diesen Halbmonats-Mittelwerten beträgt also für Deutsch: oberhalb des Jahresmittels 0,32, unterhalb desselben 0,57
Fremdsprache: „ „ „ 0,24, „ „ 0,43.

Die jährliche Schwankung um den Mittelwert ergibt sich also sowohl für die positive wie negative Richtung für die deutschen Arbeiten als etwas größer als für die fremdsprachlichen. Die Ursache dieser Erscheinung ist wohl didaktischer Natur. Die fremdsprachlichen Arbeiten

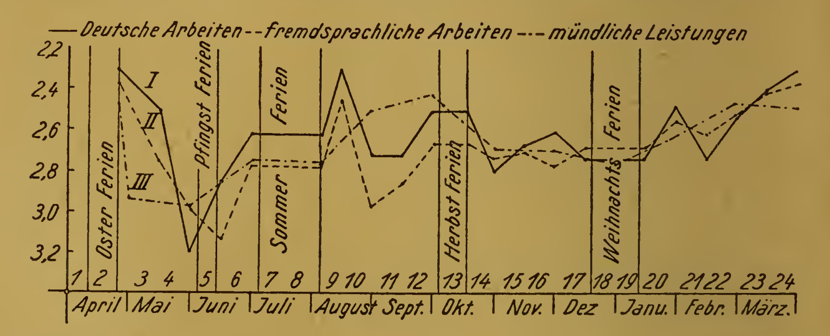
[1]) Die Abweichungen vom Jahresmittel sind als positiv und negativ gekennzeichnet.

pflegen in engerem Anschluß an mündlich behandelte Stoffe der Grammatik oder Lektüre angefertigt zu werden, was eine gleichmäßigere Vorbereitung bedingt, während in der Wahl der deutschen schriftlichen Arbeiten, besonders der Aufsätze, größere Freiheit waltet.

Die jahreszeitliche Schwankung um den Mittelwert ist aus folgender Kurve ersichtlich. Die Abweichungen stimmen in beiden Kurven annähernd überein. Sie liegen im ersten Schulquartal fast ganz auf der negativen Seite und sind stark ausgeprägt. Im zweiten Quartal behalten sie ihre Ausprägung bei, verteilen sich aber annähernd gleichmäßig auf beide Seiten. Das dritte Jahresviertel ist charakterisiert durch geringe Abweichung vom Jahresmittel nach der negativen Seite hin. Der Schulschluß zeigt starker Abweichung nach der positiven Richtung.

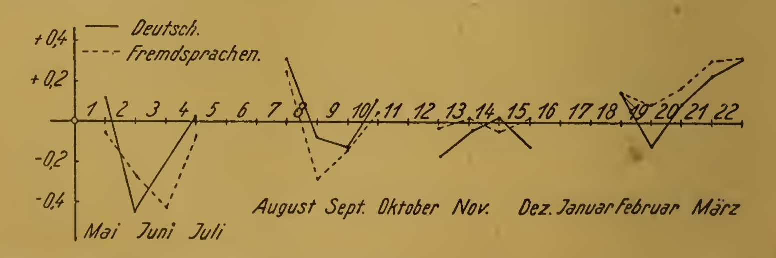
c) Analyse der Jahreskurve.

Zur besseren Übersicht sind die Zahlenwerte der Tabelle 1 im folgenden graphisch dargestellt. Es enthält die ausgezogene Kurve die Werte für die Arbeiten in Deutsch und die gestrichelte die für beide Fremdsprachen.



Die wagrechten durch die Ferienzeiten gelegten Linien sind nicht eigentliche Kurvenstücke, sondern dienen nur dazu, die Werte vom Beginn der Ferien auf die Ordinate an deren Schluß zu projizieren und damit einen Beziehungspunkt für die folgende Monatshälfte zu gewinnen.

Die folgende Kurve enthält die Schwankungen um den Mittelwert.



Die Schwankung um den Mittelwert ist ein wichtiges Charakteristikum der Arbeitsleistung. Ihre Ursachen werden nach Analyse der Kurve der Jahresleistung verständlich werden.

Unserer Tabelle liegt die Zensur der Schularbeit zugrunde, deren Ausfall ist aber von recht vielen Faktoren abhängig. Es soll hier kein Kapitel der Psychologie der Schulleistung im allgemeinen geschrieben werden.

Die wichtigsten Faktoren seien darum nur kurz erwähnt: Verständnis für die zu lösende Aufgabe, Intelligenz, Aufmerksamkeitsverhalten, Interesse, körperliche Disposition, seelische Stimmung, Übung, Ermüdung, Willensstärke, Stundenplan, Einflüsse des Schullebens, Lehrgeschick des Unterrichtenden, Objektivität des Lehrers, Einflüsse der Tages- und Jahreszeiten, Einfluß des Elternhauses. Eine Anzahl dieser Faktoren kann bei einer Kollektivkurve aus 4678 und 3008 Einzelarbeiten wegen des wechselseitigen Ausgleichs oder ihrer Konstanz unberücksichtigt bleiben. Ersteres gilt z. B. für das Aufmerksamkeitsverhalten, Interesse, Verständnis, letzteres für Intelligenz, Lehrgeschick der einzelnen Lehrpersonen. Der Verlauf der Kurve wird dagegen von den variablen Faktoren in erster Linie bestimmt sein. Theoretisch teilen wir diese in zwei Gruppen:

... psychische Faktoren,

...tigkeit, ...
bei der psychischen Sammelwirkung all dieser ... überhaupt für alle in Frage käme — und wegen der Komplikation psychophysischer Einflüsse von vorn herein nicht zu erwarten. Käme ferner wirklich an einer Stelle eine eindeutige Zuordnung zwischen der Arbeitskurve und einer meteorologischen Kurve zum Ausdruck, so müßte die Frage der Kausalität noch offen gelassen werden. Aus dem zeitlichen Zusammentreffen zweier Erscheinungen resultiert noch keine Kausalität. Sie wäre erst dann evident, wenn es gelungen ist, sie auf induktivem Wege durch Variation der Bedingungen zu beweisen. Hier aber ist Vorsicht geboten. Die Variation der Bedingungen haben wir nur bedingt in der Hand. In dieser Hinsicht befinden wir uns vollkommen auf Neuland.

Bei dieser gebotenen Vorsicht gelange ich deshalb beim Vergleich obiger Kurve mit den Ergebnissen von Schuyten, Lobsien, Lehmann und Pedersen nur zu einzelner Übereinstimmung. Der Grund liegt stark darin, daß diese Autoren nur Elementarfunktionen — Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Addierfähigkeit — untersuchten, unsere Statistik aber einen komplexen Tatbestand

[1]) Vergl. Hellpach, a. a. O. S. 244ff.

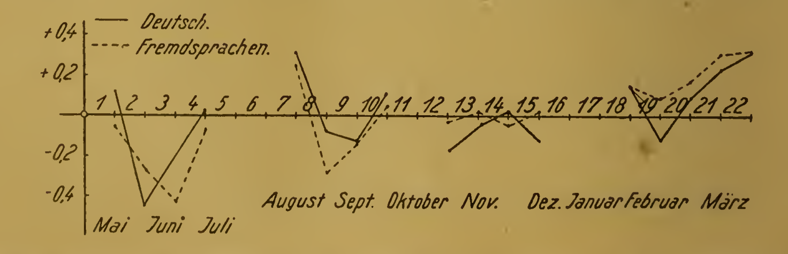
pflegen in engerem Anschluß an mündlich behandelte Stoffe der Grammatik oder Lektüre angefertigt zu werden, was eine gleichmäßigere Vorbereitung bedingt, während in der Wahl der deutschen schriftlichen Arbeiten, besonders der Aufsätze, größere Freiheit waltet.

Die jahreszeitliche Schwankung um den Mittelwert ist aus folgender Kurve ersichtlich. Die Abweichungen stimmen in beiden Kurven annähernd überein. Sie liegen im ersten Schulquartal fast ganz auf der negativen Seite und sind stark ausgeprägt. Im zweiten Quartal behalten sie ihre Ausprägung bei, verteilen sich aber annähernd gleichmäßig auf beide Seiten. Das dritte Jahresviertel ist charakterisiert durch geringe Abweichung vom Jahresmittel ... Der Schulschluß zeigt starker Abweichung

... den
... die

Die wagrechten durch die Ferienzeiten gelegten ... ntliche Kurvenstücke, sondern dienen nur dazu, die Werte vom Beginn der Ferien auf die Ordinate an deren Schluß zu projizieren und damit einen Beziehungspunkt für die folgende Monatshälfte zu gewinnen.

Die folgende Kurve enthält die Schwankungen um den Mittelwert.



Die Schwankung um den Mittelwert ist ein wichtiges Charakteristikum der Arbeitsleistung. Ihre Ursachen werden nach Analyse der Kurve der Jahresleistung verständlich werden.

Unserer Tabelle liegt die Zensur der Schularbeit zugrunde, deren Ausfall ist aber von recht vielen Faktoren abhängig. Es soll hier kein Kapitel der Psychologie der Schulleistung im allgemeinen geschrieben werden.

Die wichtigsten Faktoren seien darum nur kurz erwähnt: Verständnis für die zu lösende Aufgabe, Intelligenz, Aufmerksamkeitsverhalten, Interesse, körperliche Disposition, seelische Stimmung, Übung, Ermüdung, Willensstärke, Stundenplan, Einflüsse des Schullebens, Lehrgeschick des Unterrichtenden, Objektivität des Lehrers, Einflüsse der Tages- und Jahreszeiten, Einfluß des Elternhauses. Eine Anzahl dieser Faktoren kann bei einer Kollektivkurve aus 4678 und 3008 Einzelarbeiten wegen des wechselseitigen Ausgleichs oder ihrer Konstanz unberücksichtigt bleiben. Ersteres gilt z. B. für das Aufmerksamkeitsverhalten, Interesse, Verständnis, letzteres für Intelligenz, Lehrgeschick der einzelnen Lehrpersonen. Der Verlauf der Kurve wird dagegen von den variablen Faktoren in erster Linie bestimmt sein. Theoretisch teilen wir diese in zwei Gruppen:

1. geopsychische Faktoren,
2. psychophysische Faktoren.

1. Geopsychische Faktoren: Hierunter fasse ich für die vorliegende Untersuchung die den klimatologischen Verhältnissen des Jahres entstammenden Momente zusammen. Der Begriff ist zwar an sich viel weiter, doch wähle ich ihn, um den Zusammenhang mit dem interessanten Komplex der geopsychischen Forschung anzudeuten. Als klimatologische Elemente kämen theoretisch wohl alle in Frage, ob auch praktisch ist höchst unwahrscheinlich, da auch für Tagesleistungen mit oft starken Schwankungen der Wetterelemente innerhalb kurzer Zeit ein sichtbarer Einfluß aller klimatologischen Faktoren nicht nachgewiesen ist.[1])

Was nun unsere Kurve betrifft, unterzog ich sie einem Vergleich mit den klimatologischen Angaben, wie sie für unsere Zeitstrecke vom hiesigen geophysikalischen Institut der Universität (Wetterwarte des Physikalischen Vereins) herausgegeben sind. Ergänzende Vergleiche wurden angestellt auf Grund der klimatologischen Literatur insbesondere der Werke von Hann, Woeikow, Günther, Arrhenius und Köppen. Eine strenge Abhängigkeit unserer Kurve von der für Beleuchtungsdauer, Beleuchtungsstärke, Temperatur, Feuchtigkeit, Luftdruck, Windbewegung, Niederschlag, elektrische Verhältnisse ist bei der psychischen Sammelwirkung all dieser Faktoren — wenn sie überhaupt für alle in Frage käme — und wegen der Komplikation psychophysischer Einflüsse von vorn herein nicht zu erwarten. Käme ferner wirklich an einer Stelle eine eindeutige Zuordnung zwischen der Arbeitskurve und einer meteorologischen Kurve zum Ausdruck, so müßte die Frage der Kausalität noch offen gelassen werden. Aus dem zeitlichen Zusammentreffen zweier Erscheinungen resultiert noch keine Kausalität. Sie wäre erst dann evident, wenn es gelungen ist, sie auf induktivem Wege durch Variation der Bedingungen zu beweisen. Hier aber ist Vorsicht geboten. Die Variation der Bedingungen haben wir nur bedingt in der Hand. In dieser Hinsicht befinden wir uns vollkommen auf Neuland.

Bei dieser gebotenen Vorsicht gelange ich deshalb beim Vergleich obiger Kurve mit den Ergebnissen von Schuyten, Lobsien, Lehmann und Pedersen nur zu einzelner Übereinstimmung. Der Grund liegt stark darin, daß diese Autoren nur Elementarfunktionen — Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Addierfähigkeit — untersuchten, unsere Statistik aber einen komplexen Tatbestand

[1]) Vergl. Hellpach, a. a. O. S. 244ff.

umfaßt. Allgemein muß gesagt werden, daß die Jahresarbeitskurve der Schule keine Übereinstimmung mit einer Phase einer geophysischen Periodik deutlich verrät. Das ergab sich aus dem Vergleich mit den klimatologischen Daten. Mit den erwähnten Autoren stimmt der Kurvenverlauf nur für den Frühling überein: die Leistung sinkt. Da, wo jene Forscher Minima feststellen (Hochsommer), liegt bei uns ein ausgeprägter Gipfel. Abweichend vom wechselnden Gang der meteorologischen Elemente ist ferner das stete Ansteigen der Leistung im Winterhalbjahr. Wenn nun für das Sinken der Leistungsfähigkeit im Sommer das Ansteigen der Temperaturkurve mit ihrer erschlaffenden Wirkung geltend gemacht wird, wir aber gerade in dieser Zeit zu einem Maximum der Leistung kommen, müssen wir uns nach anderen als jenen geophysischen Ursachen umsehen. Der folgende Abschnitt wird Aufschluß geben. Immerhin soll der Einfluß der erschlaffenden Sommertemperatur nicht ganz in Abrede gestellt werden, nur ist er nicht so groß, daß er dem Kurvenstück einen eindeutigen Verlauf vorschreibt. Der starke Abfall in der zweiten Augusthälfte also kurz nach den langen Sommerferien ist zweifellos auf das Konto des Temperaturganges zurückzuführen. Das Sinken der Leistung im Mai, das wir in Übereinstimmung mit der Periodizität einfacher psychischer Funktionen finden, hat neben dem möglichen Einfluß der Temperaturkurve noch andere zu erörternde Ursachen. Mit Bezug auf den Einfluß klimatologischer Faktoren resümiere ich, daß, wenn sich deren Wirkung auch an einzelnen Kurvenstücken zeigt, die Gesamtkurve durchaus nicht als eine geophysisch bedingte charakterisiert, also geopsychische Periodizität, sondern mehr das Ergebnis anderer Faktoren ist.

2. Psychophysische Faktoren. Sie entspringen der Totalität des Seelenlebens und unterscheiden sich von den geopsychischen dadurch, daß in ihnen das Eigenleben der Seele, die Autonomie der psychischen Persönlichkeit, zum Ausdruck kommt. Kraepelin[1]) gibt als Ursachen der Arbeitsleistung an: Übung, Ermüdung, Erholung, Gewöhnung, Anregung, Antrieb und Übungsverlust. Es interessiert nun, diese Momente bei der Diskussion unserer Kurven auf ihre Einflüsse zu prüfen.

a) Übung. Sie verrät sich durch die Tendenz, die Leistung zu erhöhen, ihr wirkt die Ermüdung entgegen. Ein reiner Übungsfortschritt müßte sich durch eine bis zum Jahresschluß ansteigende Linie manifestieren oder doch am Anfang eine deutliche Aufwärtsbewegung verraten. Dem wird unser graphisches Bild durchaus nicht gerecht. Dürfen wir deshalb diesen Faktor gering veranschlagen? An sich keineswegs! Jedem, der einige unterrichtliche Erfahrung besitzt, ist der Fortschritt, den oft gerade schriftliche Arbeiten deutlich erkennen lassen, bekannt. Warum kommt er nicht zum Ausdruck? Einmal wird er wie bei jeder Leistungskurve zum Teil von anderen der Kraepelinschen Faktoren überdeckt. Wichtiger aber ist folgende Tatsache. Jeder einwandfreie Unterricht steigert mit der Leistungsfähigkeit die Anforderungen, und die Zensur ist niemals absolut, sondern stets relativ zur Fähigkeit. Es werden deshalb Arbeiten der Unterstufe mit denselben Noten zensiert wie die der Oberstufe, trotzdem sie absolut genommen unter diesen stehen. Sollte der Übungsfortschritt im graphischen Bild erkennbar werden,

[1]) Kraepelin, Die Arbeitskurve, Phil. Studien, Bd. 9. 1902, S. 488ff.

so mußte man die späteren Arbeiten nicht relativ zum Leistungsniveau, sondern absolut zur ersten Jahresarbeit zensieren.

b) Ermüdung und Erholung. Von Ermüdung und Erholung muß hier im doppelten Sinne geredet werden. Mit Bezug auf die Einzelarbeit kommen sie nicht in Frage. Zwar unterscheiden sich diese hinsichtlich ihres Ermüdungswertes und dadurch auch durch das Maß der erforderlichen Erholung, aber diese Unterschiedlichkeit gleicht sich bei der großen Zahl der Arbeiten aus. Einige Arbeiten werden den Schülern leicht, andere schwer fallen, andere gerade angemessen sein. Auch bleiben die Arbeitsbedingungen innerhalb derselben Klassenstufe annähernd konstant. Hier kommt nur die Ermüdung, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, in Frage. Das läßt den Blick auf die Lage der Ferien richten. Zwei Beobachtungen treten uns dabei entgegen: nach den Oster- und Herbstferien sinkt die Kurve, nach den Pfingst-, Sommer- und Weihnachtsferien steigt sie. Schulhygienisch betrachten wir die Ferien als Erholungszeiten und erwarten, daß es nach ihnen mit frischen Kräften wieder besser vorwärts geht. Den Übungsverlust nehmen wir dabei gern in Kauf. Die landläufige Annahme, daß nach den Ferien bei frischen Kräften mit besserem Erfolg gearbeitet wird, stimmt in ihrer allgemeinen Form nicht. Die Ferien sind in dieser Hinsicht nicht gleichwertig, und nur nach den erwähnten drei Ferien kommt die Erholung durch Verbesserung der Leistung zum Ausdruck. Für die Verschlechterung nach Ostern und Herbst sind andere Momente unten verantwortlich gemacht. Vom Standpunkte der Arbeitsforschung hätten wir also Ferien mit und ohne Leistungssteigerung zu unterscheiden. Die Leistungssteigerungen berechnen sich aus Tabelle 1 Seite 10 wie folgt:

Pfingstferien:	Steigerung	Kurve	I	0,23	= 8 %
		„	II	0,34	= 10,8 %
Sommerferien:	„	„	I	0,31	= 11,8 %
		„	II	0,33	= 11,9 %
Weihnachtsferien:	„	„	I	0,26	= 9,5 %
		„	II	0,13	= 4,8 %

Nach den 8 tägigen Pfingstferien besserten sich also die fremdsprachlichen Arbeiten bedeutend mehr als nach den dreimal so langen Weihnachtsferien, während die deutschen Arbeiten nach den längeren Weihnachtsferien nur eine geringe Besserung mehr als nach den Pfingstferien erzielten. Die Sommerferien stehen in dieser Hinsicht an der Spitze. Für die Leistungssteigerung mache ich für diese Kurvenstücke die Erholung in den vorhergehenden Ferien verantwortlich. Die vorstehende Berechnung bestätigt zahlenmäßig die Tatsache, daß der Erholungswert von Schulpausen nicht allein von ihrer absoluten Länge, sondern auch von ihrer Lage zu den Jahreszeiten abhängt. Im Gegensatz zu diesen drei Ferien tritt nach der Oster- und Herbstpause keine Leistungssteigerung ein. Diese Erscheinung wird in Abschnitt e erklärt werden. Ohne weiteres ist sicher, daß längere Schuletappen stärker ermüden als kürzere, die 2½ Monate zwischen Weihnachten und Ostern also den Energievorrat mehr in Anspruch nehmen, als die 1½ Monat lange Zeit zwischen Ostern und Pfingsten. Stärker ermüden werden besonders die heißen Sommermonate und die Wochen vor der Zeugniserteilung September und März. Doch sind Ermüdung und Schulleistung nicht so ein-

deutig zugeordnet, daß letztere das Negativ der ersteren ist. Das Moment des Antriebs spielt hier eine wichtige Rolle.

c) Gewöhnung. Sie macht sich dadurch geltend, daß die Leistung in dem Maße wächst, wie wir uns an die Arbeit und ihre Bedingungen gewöhnen. Als Gewöhnungsmomente kommen hier in Frage: Gewöhnung an neue Arbeitsweisen beim Übertritt in eine neue Klasse, Gewöhnung an die neue Klassengemeinschaft, an den fremden Lehrer und dessen Lehrweise. Wir berühren hiermit Probleme der Kollektivpsychologie. Im übrigen ist die Konstanz der Arbeitsbedingungen durch Beschränkung auf nur eine Schule und nur eine Art von Arbeiten gewahrt. Das Moment der Gewöhnung spielt wohl nur in den unteren Klassenstufen eine größere Rolle für den Arbeitsertrag; es kommt darum an keiner Stelle unserer Kurven deutlich zum Ausdruck, wenn man nicht die geringere Schwankung in der zweiten Hälfte des Schuljahres gegenüber dem Schwanken der ersten Hälfte mit auf ihr Konto setzen will.[1])

d) Anregung. Sie zeigt sich namentlich am Anfang der Arbeit, wenn die Person mit einem Vorrat an aufgespeicherter Energie und mit Frische an die Arbeit geht. Die Leistung pflegt deshalb anfangs stark zu steigen, bis nur noch mit dem normalen Energiezufluß gearbeitet wird. Diesem Faktor können wir nach unserer Kurve keinen besonderen Einfluß zuschreiben. Die schriftlichen Arbeiten umfassen nur einen Teil der Anstrengungen, die jene Aufspeicherung an Energie auf das normale Niveau bringt.

e) Antrieb. Hierunter versteht man die besonderen Willensimpulse im Verlauf der Arbeit, die sich einstellen, wenn wir das Sinken der Leistung befürchten. Psychophysisch wird dann mit einem Plus an Energie gearbeitet, was den Ertrag steigert. Häufig sind solche Antriebe am Schluß der Reihe, Schlußantrieb. Bei sportlichen Veranstaltungen tritt er besonders deutlich in die Erscheinung. An zwei Stellen unserer Kurven ist der Schlußantrieb deutlich sichtbar: vor den Herbst- und Osterferien. Es sind dies die Termine der großen Abrechnung, der Zeugnisse und der Versetzung. Trotz der noch hohen Temperatur im September und trotz der langen Unterrichtsetappen vor Herbst und Ostern steigt die Kurve nach oben. Der Faktor des Antriebs verleiht besonders dem Schluß des Schuljahres seinen Charakter, vom pädagogischen Standpunkt bedauerlich uud erfreulich zugleich. Bedauerlich, daß der Schüler diese so glänzend bewährte Energie seines Willens nicht während des übrigen Teiles des Jahres wirksam sein läßt. Oder sollte dies Nachlassen ein natürlicher Schutz gegen Überarbeitung, der instinktiv angewandt wird, ein Präventivmittel der sorglosen Jugend gegen körperliche und geistige Schädigung sein, oder nur eine andere Verteilung der Energie bedeuten auf Gebiete der Selbstbetätigung, der Selbstentfaltung, die sonst bei einem stetig intensiven Unterrichtsbetrieb nicht berücksichtigt werden können? Ich nehme es an und setze diese Erscheinung in Parallele zu dem Nachlassen der Aufmerksamkeit im Verlauf der einzelnen Unterrichtsstunde, in deren

[1]) Man könnte auch an größere Ablenkung durch Spiele usw. während der warmen Jahreshälfte denken. Doch bringt auch der Winter ähnliche Hemmungen. Dazu treten in der kalten Jahreszeit größere Menschenansammlungen in der Wohnnng, die störend wirken auf die häusliche Schülerarbeit.

Schwankungen sich sicher ein ähnliches *biologisches Prinzip manifestiert.* Erfreulich ist dieses verstärkte Einsetzen am Schluß der Schulhalbjahre, das die meisten bei dem Endspurt ihr Ziel noch erreichen läßt. An unseren Frankfurter Schulen werden die schlechten Schüler im letzten Quartal durch ein Schreiben an die Eltern über das mögliche Sitzenbleiben nochmal besonders angespornt. Die Wirkung bleibt in vielen Fällen nicht aus. Auch die übrigen Schüler stehen unter dem Eindruck einer Generalabrechnung, und jeder gibt trotz des langen Wintervierteljahres sein Bestes. Die fraglichen Kurvenstücke sind in erster Linie Antriebsstrecken. Die Leistungsverbesserung des letzten Monats im Sommerhalbjahr und der letzten $1\frac{1}{2}$ Monate vor Ostern berechnen sich wie folgt:

Herbst: Steigerung	Kurve	I	0,20	= 7,3 %
	„	II	0,32	= 10,8 %
Ostern: „	„	I	0,43	= 15,6 %
	„	II	0,24	= 9,2 %

Dieser positiven Wirkung des Antriebs stehen an 2 Stellen negative Folgen infolge seines Fehlens gegenüber. Es sind die Wochen nach der Zensurerteilung. In unseren Kurven kommt deutlich eine allgemeine Erfahrung zum Ausdruck: bei vielen Schülern lassen die Leistungen nach Ostern und Herbst für einige Wochen nach. Man könnte versucht sein, an eine verlängerte Nachwirkung der Ermüdung infolge des Schlußantriebs zu denken. Doch trifft es den Kern der Sache nicht, erklärt auch nicht die Ausnahmestellung der Oster- und Herbstferien. *Der Abfall ist weniger eine Ermüdungsfrage,* da schon die nur halb so langen Pfingstferien einen merklichen Leistungsanstieg zur Folge haben, sondern ist *in erster Linie auf den fehlenden Antrieb zurückzuführen.* Man könnte geradezu von einer *Faulheitsetappe* reden. Daß die stärkere Senkung der Kurven im Frühling nebenbei mit der geophysikalisch bedingten Periodizität zusammenhängt, wurde schon erwähnt. Der Leistungsverlust beträgt nach

Ostern:	Kurve	I	0,88	= 37,9 %
	„	II	0,75	= 31,5 %
Herbst:	„	I	0,28	= 11,1 %
	„	II	0,8	= 3 %

f) *Übungsverlust.* Er tritt nach längerer Unterbrechung ein. In unseren Kurven kommt er nicht zum Ausdruck, da er durch die Erholung während der Ferien überdeckt wird. Ferien und Erholung stehen also in Gegensatz zum Übungsverlust. Je länger jene, desto größer der Übungsverlust, desto größer aber die Erholung. Die Pausen zwischen den einzelnen Arbeiten kommen für einen Übungsausfall nicht für unsere Kurven in Frage, da sich die Arbeiten annähernd gleichmäßig über das ganze Jahr verteilen.

d) Zusammenfassende Betrachtung der Arbeitskurve.

Bei der Vielheit der Faktoren, die den Verlauf der Arbeitskurve beeinflussen, wird jedes Stück die Funktion mehrerer Faktoren sein, doch manifestieren sich einzelne an verschiedenen Stellen besonders. Bei dem annähernd gleichmäßigen Verlauf der deutsch- und fremdsprachlichen Kurve lassen sich die einzelnen Monatshälften in folgender Weise charakterisieren.

3.—5. Halbmonat: Vorwiegend Mangel an Antrieb; Gewöhnung an neue Klasse, daneben Einfluß einer vielleicht allgemeinen geopsychischen Periodizi-

tät infolge Temperaturanstiegs und einer problematischen Ermüdungsnachwirkung aus dem letzten Vierteljahr.

6. Halbmonat: Leistungssteigerung infolge Ferienerholung.

7.—8. Halbmonat: Sommerferien.

9. Halbmonat: Leistungssteigerung infolge Ferienerholung.

10. Halbmonat: Leistungsabstieg durch Ermüdung infolge hoher Temperaturen.

11.—12. Halbmonat: Leistungsverbesserung durch Antrieb vor den Herbstzeugnissen.

13. Halbmonat: Herbstferien.

14. Halbmonat: Leistungsverschlechterung durch Mangel an Antrieb.

15.—17. Halbmonat: Annähernd gleichmäßige Leistung.

18.—19. Halbmonat: Weihnachtsferien.

20. Halbmonat: Leistungsanstieg infolge Ferienerholung.

21. Halbmonat: Leistungsabfall durch Ermüdung.

22.—24. Halbmonat: Leistungsverbesserung durch Schlußantrieb.

Die Charakterisierung durch die dominierenden Faktoren läßt natürlich die Weiterwirkung aller anderen Ursachen bestehn.

e) Die mündliche Jahresleistung.

Überraschen schon die beiden Kurven für deutsche und fremdsprachliche schriftliche Arbeiten durch ihren annähernd gleichartigen Verlauf, so unterzog ich zum Vergleich auch die mündlichen Leistungen einer statistischen Untersuchung. Es kamen dabei nur von mir selbst im Laufe des Schuljahres in der I. Mittelschulklasse (15jährige Knaben) in Französisch, Englisch, Mathematik, Physik, Chemie und Geographie erteilte Zensuren in Frage. Die Klasse umfaßte 20 Schüler, auf die 2045 Zensuren für mündliche Leistungen entfielen. Die Monatsdurchschnitte für alle Fächer berechneten sich wie folgt:

Tabelle Nr. 2.

Monate	April	Mai	Juni	Juli	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.	Dez.	Jan.	Febr.	März
Durchschnittszensur	2,95	2,97	2,76	—	2,50	2,43	2,67	2,68	2,78	2,63	2,46	2,48
Abweichung vom Mittel	—0,28	—0,30	—0,09	—	+0,17	+0,24	±0	—0,01	—0,11	+0,04	+0,21	+0,19

Der Jahresdurchschnitt beträgt 2,67. Die untere Reihe enthält die Abweichungen der Monatsmittel vom Jahresmittel. In dem vorigen Kurvenbild sind die Monatsmittel als Kurvenstriche punktiert eingezeichnet[1]). Zu ihrer Diskussion ist nichts Neues hinzuzufügen; ihr Verlauf paßt sich den beiden schon besprochenen Kurven an. Auch die jahreszeitliche Verteilung der Abweichung der Monatsmittel vom Jahresmittel ist ähnlich wie bei den schriftlichen Arbeiten.

[1]) Es ist zu beachten, daß aus versuchstechnischen Gründen für die mündlichen Leistungen ganze Monatswerte und nicht wie bei den schriftlichen Arbeiten solche für halbe Monate berechnet wurden.

f) Zusammenfassung der Ergebnisse.

Die Zuverlässigkeit der nach statistischer Methode gefundenen Ergebnisse ist in erster Linie abhängig von der Anzahl der Einzeldaten. Bei stark unterschiedlichem statistischen Material wird man auf möglichst zahlreiche Einzelfälle Bedacht nehmen müssen, um verläßliche Mittelwerte zu erhalten. Große Differenzen bieten auch die Zensuren. Aus wenigen Hunderten von Arbeiten läßt sich deshalb eine Jahresarbeitskurve von verläßlicher Gültigkeit kaum aufstellen. Die Unzulänglichkeit einer solchen Kurve wurde augenfällig illustriert, als ich daran ging, aus etwa 2000 Einzelwerten eine graphische Auswertung vorzunehmen: die Kurven der deutschen und fremdsprachlichen Arbeiten gingen bei gleicher Zeitlage stark auseinander, was befremdend sein mußte bei der materiellen Verwandtschaft der Leistungen. Wenn psychologisch auch Unterschiede bestehen, darf doch im allgemeinen angenommen werden, daß die Gesamtleistungen der Schularbeit ähnlichen jahreszeitlichen Schwankungen unterworfen sind. Diese Annahme wurde evident durch das Kurvenbild bewiesen, als ich die Statistik auf 7686 Einzeldaten ausdehnte. Die Kurven nehmen einen annähernd gleichartigen Verlauf, der in den charakteristischen Maxima und Minima auch durch eine Superposition der Einzelkurven zu einer Gesamtkurve repräsentiert wird. In dieser Tatsache erblicke ich das Kriterium für die erforderliche Extension der Einzeldaten.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Die Jahresschwankungen der Schularbeit verraten keinen geophysisch bedingten Rhythmus, wenn auch geopsychische Einflüsse in einzelnen Zeitlagen wirksam sind.
2. Die wichtigsten Faktoren für den Kurvenverlauf sind die Ferien und die Termine der Halbjahreszensuren.
3. Die Ferien nach der halbjährlichen Zeugniserteilung kommen mit ihrem Erholungswert in der Leistung nicht zum Ausdruck. Leistungsanstieg infolge Erholung tritt nur nach den Pfingst-, Sommer- und Weihnachtsferien ein.
4. Rein psychische Momente sind wirksamer als physiologische (Antrieb).
5. Die Schwankungen um das Jahresmittel sind im ersten und dritten Quartal negativ, im zweiten und vierten vorwiegend positiv.
6. Schriftliche und mündliche Leistungen verlaufen annähernd gleichmäßig.
7. Die größten Schwankungen der Monatsmittel liegen in der warmen, die der geringsten in der kalten Jahreshälfte.

Bemerkungen zu vorstehendem Aufsatz.

Von William Stern.

Die Untersuchung Dr. Wagners gibt mir zu einigen ergänzenden Bemerkungen Anlaß:

Ihr Hauptergebnis sehe ich in dem Nachweis, daß die entscheidenden Bedingungen für die schulischen Leistungsschwankungen nicht in den Jahreszeiten und meteorologischen Einflüssen, auch nicht in den Faktoren der Übung und Gewöhnung, Ermüdung und Erholung liegen, sondern *in den Terminen der Zeugnisverteilung und insbesondere der Versetzungen.* Vor dem Herbstzeugnistermin liegen deutliche Aufstiegszeichen; besonders aber ist das ganze letzte Vierteljahr vor dem Versetzungstermin zu Ostern durch eine gleichmäßige, das Mittel bedeutend überragende, Höhe der Leistung ausgezeichnet.

Wie kommt nun dieser Einfluß auf die Leistung zustande? Wagner sieht den Grund in der unmittelbaren Einwirkung der bevorstehenden Entscheidung auf die Psyche des Schülers selbst und bespricht daher die Antriebswirkung eingehender. Jedenfalls spielt dieser auch eine bedeutende Rolle; hierzu treten aber zwei andere von Wagner nicht erwähnte Motive. die nicht im Schüler selbst ihren Ursprung haben, sondern einerseits in dessen häuslicher Umgebung, andererseits im Lehrer.

In der letzten Zeit vor der Versetzung beginnt sich das Haus viel mehr als vorher für die Leistungen zu interessieren, und bei den schwächeren Schülern setzt nun eine intensive Unterstützungstätigkeit ein, die zur Erhöhung der Leistung beiträgt. Könnte man eine Statistik der häuslichen Hilfe (sowohl durch Eltern und ältere Geschwister, wie durch eigentlichen Nachhilfeunterricht) anstellen, so würde jedenfalls deren Kurve im Vierteljahr vor Ostern gewaltig in die Höhe schnellen, also der von Wagner gefundenen Leistungskurve ähnlich sein.

Der Lehrer scheint mir an jenem Ergebnis in doppelter Weise beteiligt zu sein. Da er selbst das größte Interesse daran hat, beim Zeugnis- und Versetzungstermin mit seiner Klasse gut abzuschneiden, so treibt und drängt er in den Schlußmonaten mehr als vorher, stellt wohl auch den ganzen Unterricht mehr auf Vorbereitung der schriftlichen Arbeiten (Probearbeiten) ein. Zugleich aber wird sein Zensieren ganz unwillkürlich durch seine Versetzungs- und Zeugniswünsche mitbestimmt. Insbesondere bei den Schwächeren, deren Versetzungsaussichten auf Grund ihrer bisherigen Leistungsprädikate nicht ganz sicher sind, denen er aber doch die Versetzung gönnt, wird er nun zu einer gewissen Milde im Zensieren neigen innerhalb jenes Spielraums, der ja doch stets seinem Ermessen überlassen ist. Somit braucht der Aufstieg der Prädikatziffern durchaus nicht einen gleichhohen Aufstieg der wirklichen Leistungen zu bedeuten. Die letzte Betrachtung zeigt, daß wir bei vielen pädagogisch-psychologischen Fragen die Schülerpsychologie durch eine Lehrerpsychologie ergänzen müssen, wenn wir Einseitigkeiten in den Schlußfolgerungen vermeiden wollen.

Nachschrift des Verfassers: Dem ersten Teil der Bemerkungen des Herrn Prof. Dr. W. Stern stimme ich ohne Vorbehalt zu. Was den Beitrag des Elternhauses betrifft, wies ich ja selbst durch die an den Frankfurter Schulen übliche Einrichtung, die Eltern kurz vor der Versetzung auf die Schwächen der Schüler schriftlich aufmerksam zu machen, auf ihn hin. Auch die Eltern der übrigen Kinder beschäftigen sich naturgemäß vor den kritischen Terminen mehr mit den Schülern. Hierin erblicke ich eben einen Faktor für den Schlußantrieb, einen Stimulus für gesteigertes Wollen und damit auch Können.

Auch das pädagogische Verhalten des Lehrers mit dem Ansporn und Drängen vor der Zensurverteilung betrachte ich als einen zum Schlußantrieb gehörigen Faktor, als Ermunterung des Zuschauers zum Endspurt. Das Primäre ist mir in beiden Fällen das gesteigerte Arbeiten des Schülers. Daß für den Leistungseffekt eine Reihe außen liegender Faktoren in Frage kommen, wurde erwähnt. Ob aber Versetzungs- und Zeugniswünsche, sowie die unwillkürliche Milde die Kurve wesentlich in die Höhe treiben, lasse ich, soweit ich als Zensor in Betracht komme — und das ist bei einem erheblichen Teil der Zensuren der Fall — dahingestellt. Ich bestrebe mich bei der Zensierung der Jahresleistungen eines möglichsten Gleichmaßes und spare die Milde für die eigentliche Versetzungszensur auf. Die Tendenz zur milden Beurteilung in den fraglichen Zeiten mag vorhanden sein. Das würde aber, falls der Schüler die Nachsicht fühlt — und der Schüler hat in der Regel für solche ihn höchst interessierende Fragen ein feines Gefühl — den Schlußantrieb wesentlich schwächen. Beide Faktoren, Schlußantrieb und Milde in der Zensierung, würden sich also entgegenarbeiten und den Kurvenverlauf wohl nicht wesentlich ändern. Zu unterstreichen ist die Schlußbemerkung des Herrn Prof. Stern, bei pädagogisch-psychologischen Fragen die Lehrerpsychologie ergänzend heranzuziehen. Sie kommt besonders für eine Psychologie der Schulleistung in Frage. Problem der vorliegenden Untersuchung war aber nicht diese an sich, sondern „die Frage. ob die Jahresarbeit eine ähnliche Jahresperiodik aufweist, wie sie im ersten Kapitel an anderen Tatsachen in die Erscheinung trat," weshalb ich von der ausführlichen Darlegung der die Psychologie der schulischen Leistung im allgemeinen berührenden Faktoren — Elternhaus und Lehrer — absah und mich nur auf deren kurze Erwähnung beschränkte. Im übrigen bin ich Herrn Prof. Dr. Stern dankbar, daß er mir durch seine Bemerkungen Gelegenheit zu dieser ergänzenden Nachschrift bot.

Buchstabiermethode und Wortvorstellungstypus.

Von Marx Lobsien.

(Schluß.)

d) Schriftliches Buchstabieren.

Die letzte Prüfungsart will in erster Linie die Bedeutung der Sprechbewegungsvorstellungen treffen, also unter den akustisch-motorisch Vorstellenden diejenigen aussondern, die auf die Sprechbewegungen sich stützen. Nach dem Vorschlage Meumanns bezeichnen wir die Vorstellungsweise derjenigen Schüler, die vorwiegend auf Sprechbewegungen sich stützt, als motorisch-akustisch, die andern als akustisch-motorisch. Dazu wollen wir nicht vergessen, daß wir alle Prüflinge zwingen, die Schreibbewegungen zu verwenden, und wir werden damit rechnen dürfen, daß mancher vielleicht deshalb zu einem sogenannten Gebrauchsmodus greift, um seine Aufgabe zu lösen. Wir lassen zunächst die Wörter schriftlich vorwärtsbuchstabieren und zwar einmal ohne, einmal mit Störung der Sprechbewegungen. Bei dem Vorwärtsbuchstabieren dieser Art bleibt dem Schüler unbenommen, sich an das Schreibbild, an den Wortklang oder an die Sprechbewegungen zu halten oder an alle drei zugleich.

Hier stoßen wir auf das zunächst überraschende Ergebnis, daß eine Reihe von Prüflingen für den Störungsversuch weniger Zeit verwendet, als für den normalen; es sind ihrer nicht weniger als acht. Die Fehleranzahl und Art ist so geringfügig, daß ich sie in die Rohtabelle nicht aufzunehmen brauchte. Wir haben also nur an den Zeitdifferenzen einen Anhalt für die Deutung. Dieser Anhalt ist aber so vieldeutiger Natur, daß wir uns mit einigen allgemeinen Bemerkungen begnügen müssen. Zunächst darf daran erinnert werden, daß die Störung einen starken Ansporn bedeutete, den Willen anzuspannen, und das gelang mit dem Erfolg, daß die Störungswirkung nicht nur ausgeglichen, sondern sogar überkompensiert wurde. Die Überkompensation äußerte sich in einer Beschleunigung der Schreibbewegungen. Vielleicht zwang die Störung diesen und jenen Prüfling dazu, sich e n e r g i s c h e r an die Schreibbewegungen oder das Klangbild zu erinnern und bewirkte somit eine einseitige Einstellung und eine Vereinfachung des Verfahrens; doch halte ich das für weniger wahrscheinlich. Auf jeden Fall werden wir die Ergebnisse weiterer Untersuchungen abwarten müssen, die vermutlich die Tatsache weiter klären werden. Wir wollen dem Resultat nur entnehmen, daß die Prüflinge, die unter Störung schneller vorwärts buchstabierten, sicher nicht denen zuzurechnen sind, die sprechmotorisch veranlagt sind. Es sind folgende:

2 =	— 23,1		12 =	4,7		24 =	— 10,6
3 =	— 23,1		14 =	— 5,4		26 =	2,0
4 =	— 12,0		20 =	4,0		27 =	— 23,1
7 =	+ 2,0		21 =	— 25,0		28 =	1,7
8 =	0,0		22 =	0,0		29 =	— 18,0

Wir wenden uns den Versuchen zu, die ein R ü c k w ä r t s buchstabieren o h n e Störung verlangen. Der Visuelle, so dürfen wir erwarten, wird seine Aufgaben ebenso schnell erledigen wie beim Vorwärtsbuchstabieren, da er

das Schriftbild gleichsam nur abzuschreiben braucht; er wird auch nur wenig Fehler machen. Wir betrachten zunächst die Zeitwerte allein und ziehen dann die Fehler zu rate.

Das Ergebnis veranschaulicht folgende Übersicht:

1 =	∞	13 =	∞	25 =	150,8
2 =	∞	14 =	∞	26 =	228,6
3 =	133,9	15 =	398,6	27 =	180,0
4 =	133,3	16 =	∞	28 =	241,7
5 =	220,9	17 =	60,7	29 =	288,0
6 =	1036,4	18 =	430,2	30 =	274,4
7 =	70,0	19 =	102,8	31 =	175,0
8 =	218,2	20 =	240,0	32 =	561,5
9 =	56,6	21 =	230,4	33 =	185,7
10 =	120,0	22 =	184,3	34 =	311,7
11 =	115,4	23 =	—	35 =	930,0
12 =	214,0	24 =	410,6	36 =	181,3

Wir beobachten also überall eine starke Verlängerung der Zeit gegenüber dem Vorwärtsbuchstabieren. Das geringste Wort 56,6 $^0/_0$ überragt noch ganz erheblich unsere Grenze von 5 $^0/_0$, eine gewaltige Verlängerung beobachten wir bei Prüfling 6; 3 Schülern gelingt das schriftliche Rückwärtsbuchstabieren überhaupt nicht. Man muß bedenken, daß die Schreibbewegungen in streng geschlossener Folge stehen, die durch vielfache Übung fast mechanisch abläuft. Die Schreibbewegungen und die Lautfolge gehen einander parallel, findet doch bei dem Akustiker eine schnelle Übersetzung aus dem einen Gebiet in das andere statt. Das rückläufige Buchstabieren bringt die Lautfolge in volle Auflösung; schon deshalb gelingt es dem Akustiker nur mangelhaft. Tritt dazu noch die Umkehrung der Schreibbewegungen, so sind zwei Folgen in Verwirrung geraten, und das Ergebnis verschlechtert sich notwendig noch mehr. Es kommt hinzu, daß er zwangsweise auf das Schriftbild sich besinnen muß, was ihm nach seiner typischen Anlage gar nicht oder nur mit größter Mühe gelingt. Daß wir im allgemeinen ein ähnliches Resultat auch bei den Prüflingen feststellen müssen, die der visuellen Vorstellungsweise zuneigen, beweist, daß sie, sofern sie gezwungen werden, das Wortbild schriftlich zu reproduzieren, sich manche nicht einfach mit einem Abschreiben begnügen, sondern auf die Schreibbewegungsfolge sich stützen und versagen, wenn sie in Unordnung gebracht wird.

Die Fehleranalyse zeigt ein Ähnliches. Nur die Prüflinge 18, 25 und 36 reproduzieren vollkommen richtig, leidlich außerdem noch 11, 15, 20, 27, allenfalls noch 35; im übrigen aber begegnen starke Verstümmelungen und grobe Fehler. Immerhin dürfen wir annehmen, daß die Schreibbewegungsfolge für jene nicht die Rolle spielt wie bei den andern. Sie wissen sich einem Gebrauchsmodus ungleich besser anzupassen, d. h. sich verhältnismäßig gut auf die neue Aufgabe einzustellen. Sie suchen sich auf die visuelle Vorstellungsweise mit Nachdruck und Erfolg zu stützen. Dem ausgeprägten Akustiker gelingt das durchaus nicht.

Wenn wir nun in einer letzten Versuchsreihe noch die Störung der Sprechbewegungen einführen, werden wir dann bei dem Akustiker mit einem noch

viel größeren Zeitverbrauch und mit noch gröberen Verstößen gegen die Richtigkeit rechnen müssen? Hier wird sicher der motorisch-auditiv Vorstellende besonders kenntlich werden.

Ich greife zunächst das Rückwärtsbuchstabieren ohne und mit Störungen heraus und gebe in Prozentwerten die Zeitverhältnisse an:

1 = ∞	10 = ∞	19 = — 17,8	28 = — 2,0
2 = ∞	11 = ∞	20 = — 20,0	29 = ∞
3 = 22,6	12 = — 3,7	21 = — 0,5	30 = 78,8
4 = — 38,2	13 = ∞	22 = — 4,8	31 = 54,4
5 = 55,1	14 = ∞	23 = —	32 = 56,9
6 = ∞	15 = — 2,2	24 = ∞	33 = 147,6
7 = 49,4	16 = ∞	25 = 71,7	34 = 9,5
8 = 85,7	17 = 26,7	26 = ∞	35 = ∞
9 = 53,3	17 = 18,7	27 = 1,0	36 = —

Alle Prüflinge, die eine wesentliche Hemmung durch Störung der Sprechbewegungen erleiden, werden wir als solche ansehen dürfen, die in den motorischen Vorstellungen eine erhebliche Stütze besitzen. Der Beurteilung entziehen sich die ∞-Werte; wir lassen die Fälle daher unentschieden. Legen wir wieder die 20%-Grenze zugrunde, dann treten uns als motorisch entgegen: 3, 5, 7, 8, 9, 25, 30, 31, 32, 33, als nichtmotorisch 4, 12, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 27, 28.

e) Besondere Verhaltungsweisen.

Um noch einige Sonderverhaltungsweisen durch einen Vergleich zu erkennen, stelle ich in Tabelle 2 die Prozentwertunterschiede für das lautliche Rückwärtsbuchstabieren, das schriftliche ohne und das schriftliche mit Störung gegenüber dem entsprechenden Vorwärtsbuchstabieren zusammen.

Tabelle 2.

V-P.	Versuch			V-P.	Versuch		
	1	2	3		1	2	3
1	190,2	∞	∞	19	25,5	102,4	38,9
2	134,4	∞	∞	20	21,9	240,0	161,5
3	9,5	133,9	200,0	21	93,5	230,4	338,1
4	404,3	133,3	71,4	22	60,0	184,3	170,6
5	43,8	220,9	251,5	23	32,4	—	158,4
6	5,6	1036,4	∞	24	∞	410,6	∞
7	17,5	70,0	111,7	25	42,9	150,8	298,6
8	14,3	218,2	490,9	26	116,9	228,6	∞
9	12,5	59,6	130,0	27	128,9	180,0	300,0
10	12,5	120,0	∞	28	185,7	241,7	230,4
11	0,0	115,4	∞	29	16,0	288,0	∞
12	133,3	214,0	188,9	30	144,4	274,4	539,2
13	37,5	∞	∞	31	452,5	175,0	314,6
14	73,9	∞	∞	32	150,0	561,5	671,5
15	— 12,5	398,6	281,9	33	12,1	185,7	366,0
16	19,0	∞	∞	34	178,3	311,7	206,4
17	5,4	60,7	0,0	35	111,5	930,0	∞
18	347,4	430,2	368,4	36	12,5	181,3	—

Wenn wir das Vor- und Rückwärtsbuchstabieren ohne Störung vergleichen, werden wir bei erheblicher Zunahme des Zeitverbrauchs annehmen müssen, daß wir den Akustiker vor uns haben, wogegen der Visuelle sich in geringem Mehraufwande verraten wird, genau wie vorhin, wo wir lediglich auswendig buchstabieren ließen. Wenn nun gar gegenüber dem reinen Buchstabieren bei der schriftlichen Wiedergabe der Buchstaben sich ein noch wesentlich höherer Zeitverbrauch als notwendig erweist, dann tritt der Akustiker noch deutlicher in Erscheinung, denn er wird durch die Schreibbewegungen und ihren sichtbaren Erfolg auf der Schreibfläche noch mehr in Anspruch genommen und abgelenkt. Eine prozentuale Verminderung des Zeitverbrauchs infolge des Schreibens hebt die Visuellen noch mehr heraus, während mittlere Werte verraten, daß eine gewisse Anpassungsfähigkeit an die neue Arbeitsweise vorhanden ist. Lassen wir vorwärts und rückwärts mit akustisch-motorischer Störung buchstabieren, dann wird wieder der Visuelle am wenigsten gehindert, der Akustiker, ganz besonders aber der motorisch-akustisch Vorstellende in starkem Maße. Vergleichen wir die auf 100 verrechneten Zeitmaße desselben Prüflings mit denen, die bei rein lautlichem Buchstabieren gefunden wurden, dann wird offenbar der vorwiegend motorisch-akustisch Vorstellende größere Zeitunterschiede aufweisen als der akustisch-motorische.

In allen Versuchen erkennen wir den Visuellen daran, daß er, sofern er rein ausgeprägt ist, mit einem gleichen oder geringen Zeitaufwande auskommt, während der Akustiker bei allem Rückwärtsbuchstabieren, sofern er nicht befähigt ist, sich auf die schriftliche Wiedergabe besonders einzustellen, viel mehr Zeit verbraucht. Wenn er bei den Störversuchen besonders benachteiligt ist, dürfen wir ihn als motorisch-akustisch veranlagt bezeichnen.

Nun läßt sich allerdings auch hier die Grenze nur willkürlich bestimmen. Es ist am einfachsten, die typischen Vorstellungsweisen, die in den extremen Zahlwerten sich ausprägen, herauszuheben. Eine starke Störung durch den Zwang zu schriftlichem Buchstabieren weist auf den Akustiker hin, eine starke Förderung auf den Visuellen und Schreibmotoriker usw. Zwischen den Extremen liegen aber sehr viele Stufen, die wir deuten müssen als Merkmale der Anpassungsfähigkeit, also der mehr oder minder leichten Anwendung eines durch die Aufgabe geforderten Gebrauchsmodus, oder eines wenig ausgeprägten einseitigen Typus, eines Mischtypus. Eine genaue Abgrenzung ist im einzelnen unmöglich.

Unter unsern Prüflingen begegnen zunächst solche, denen schon die Einführung des schriftlichen Buchstabierens, also der Zwang, das rückläufige Buchstabieren mit Schreibbewegungen zu begleiten, eine so heftige Störung bedeutet, daß sie die Lösung der Aufgabe überhaupt nicht zustande bringen; der Zwang zu visuell-motorischer Betätigung läßt sie völlig versagen. Sie sind auch außerstande, sich der Aufgabe anzupassen. Ist das schon ohne akustisch-motorische Störung der Fall, so noch viel mehr, wenn wir auch diese Hemmung einführen. Wir dürfen die Prüflinge als ausgesprochen akustisch-motorisch im Wortvorstellen ansehen; es sind 1, 2, 6, 10, 11, 13, (14), 16, (24), 26, 29, 35.

Neben diese tritt eine Gruppe, die zwar nicht völlig versagt, sondern mit einem steigenden Mehraufwande die Lösung ausführt. Rein auf die Zeitwerte gesehen, werden wir sie der obigen Gruppe zuweisen müssen; sie unterscheiden sich nur quantitativ. Dahin zählen 3, 5, 7, 8, 21, 25, 27, 30, 32, 33. Die Fehleranalyse vermag an der Zuordnung nichts zu ändern.

Unter den Zeitwerten sind theoretisch folgende Verhältnisse möglich: 1. Sie nehmen vom lautlichen Rückwärtsbuchstabieren über das schriftliche ohne und mit Störung prozentual fortlaufend an Größe ab. Den Fall finden wir allein bei dem Prüfling 4. Wir haben hier die eigentümliche Erscheinung, daß der Prüfling für das lautliche Rückwärtsbuchstabieren so viel Zeit nötig hat — er steht darin fast an höchster Stelle —, daß er als Akustiker bezeichnet werden müßte. Sobald er gezwungen wurde, die Schreibbewegungen zu Hilfe zu nehmen, verkürzte sich die Zeit ganz wesentlich, und nahm einem neuen erheblichen Abstieg, als die Sprechbewegungen gestört wurden. Allerdings verschlechterte sich die Leistung, doch wurden grobe Verstöße nicht gemacht. Das Ergebnis verbietet offenbar, den Schüler als Akustiker, zum mindesten, ihn als typischen Akustiker zu bezeichnen. Er gehört zu den Prüflingen, die durch die Schreibbewegungen eine wesentliche Stütze des Vorstellens erfahren, noch mehr, wenn die Sprechbewegungen unterbunden werden. Er folgt offenbar im ersten Versuche einer vielfach geübten, durch die Schule wesentlich begünstigten Weise, einem Gewohnheitstyp und entdeckt gewissermaßen erst bei den neuartigen Versuchen seinen eigentlichen Typus. — Ein umgekehrtes Verhalten zeigt Prüfling 15. Bei lautlichem Rückwärtsbuchstabieren offenbarte er sich als visueller Typ. Die Schreibbewegungen aber stören ihn ganz erheblich und, obgleich geringer, auch eine Hemmung der Sprechbewegungen. Es ist möglich, daß die Einführung des Schreibens und der motorischen Hemmung eine starke Inanspruchnahme, vielleicht eine Zersplitterung seiner Aufmerksamkeit veranlaßte und damit eine Verlängerung der Zeit; jedenfalls aber beeinträchtigte das seine qualitative Leistung nicht, denn das Rückwärtsbuchstabieren gelang mit nur ganz geringfügigen Verstößen. Wir dürfen wohl auch in diesem Falle annehmen, daß die Versuchsperson sich einer Vorstellungsweise anzupassen strebte, die der neuartigen Aufgabe entsprach. Das stellte hohe Anforderungen an die Aufmerksamkeitskonzentration. Jedenfalls war die visuelle Vorstellungsweise nicht so gefestigt, daß sie als typisch bezeichnet werden darf.

Zu dritt ist möglich, daß die Zeitwerte annähernd auf gleicher Linie liegen, sei es hoch oder niedrig. Niedrige Werte, die etwa übereinstimmen, lassen unzweifelhaft den visuellen Typus erkennen, wie solche, die hoch liegen, den akustischen. Zu letzteren zählt Prüfling 16, während für die erste Art kein Vertreter vorhanden ist. Auch für 18 bedeutet die Einfügung der Schreibbewegung eine Hemmung und die Behinderung der Sprechbewegung verlangsamt die Arbeit, die qualitative Leistung aber hebt sich bei schriftlichem Buchstabieren, vielleicht veranlaßt es ein schärferes Aufmerken, möglich ist aber auch, daß es eine Gedächtnisstütze gewährt, so daß wir ihn den akustisch-visuellen Typen zuzählen dürfen.

Theoretisch ist ferner möglich, daß das akustische Buchstabieren und das schriftliche mit Sprechbewegungsstörung hohe, das ungehemmte schriftliche aber geringe Zeitwerte erfordern; wir haben dann vermutlich visuell bevorzugtes Vorstellen vor uns: nur Prüfling 31 zeigt dieses Verhalten. — Das umgekehrte Verhalten, also daß die Einführung des Schreibens allein eine starke Verlängerung der Zeit bedingt, ist Kennzeichen des Akustikers, sofern alle Zeitwerte hoch liegen: man beachte 12, 18, 19, 20, (22), 28, 34.

Rein lautliches Buchstabieren und ungestörtes schriftliches gehen schnell, das schriftliche mit Störung der Sprechbewegungen erheblich langsamer vor

sich, lassen motorisch-akustisch-visuelles Vorstellen erkennen, so bei 7, 8, 9, 10, 12, 21, 25, 26, 27, 30, 32, 33, doch ist die visuelle Hilfe um so geringer, je höher die beiden anderen Werte liegen.

Alle diese Werte sind schwankender Art, denn die qualitativen Leistungen sind sehr minderwertig und lassen sich nicht vergleichen. Nur unter der Voraussetzung, daß wir sie als gleich schlecht ansehen, haben die Zeitwerte einige Bedeutung. Über Sondereinwirkungen, die nicht allein aus dem Vorstellungstypus zu erklären sind, gibt uns die Methode keinen Aufschluß; daß sie eine große Rolle spielen, wissen wir aus den klassischen Versuchen Müllers.

Macht man sich die Mühe, die typischen Vorstellungsweisen, die auf Grund der einzelnen Prüfungsarten gefunden wurden, zu vergleichen, dann erkennt man deutlich, wie manche Prüflinge eine Art des Vorstellens überall anwenden, andere aber wechseln, um sich der neuen Aufgabe anzupassen.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Über die Zeugnisfähigkeit der Kinder und Jugendlichen hat Rechtsanwalt Dr. Schiller in Leipzig auf Grund der Erfahrungen aus einer etwa 20jährigen Verteidigertätigkeit die folgenden Leitsätze aufgestellt und dem Ausschuß für Aussagepsychologie im psychologischen Institute des Leipziger Lehrervereins vorgelegt[1]):

1. Der Erwachsene ist sich in vielen Fällen, wo er objektiv die Unwahrheit sagt, dessen nicht bewußt, wird vielmehr das Opfer zahlreicher, unbewußt wirkender Verfälschungseinflüsse. Der Wirkung dieser Faktoren verfällt der jugendliche Zeuge um so eher, je geringer seine geistige Reife ist. Die Unfähigkeit, einwandfreie Beobachtungen zu machen, gepaart mit dem Unvermögen, gemachte Wahrnehmungen fehlerlos zu deuten, die mangelnde Widerstandskraft gegen suggestive Einflüsse, ein völlig undiszipliniertes Phantasieleben im Vereine mit der mangelnden intellektuellen und sittlichen Fähigkeit, die Tragweite der Aussage richtig einzuschätzen, müssen schon im allgemeinen jedes Kind zu einer nur ganz ausnahmsweise brauchbaren Auskunftsperson machen. Bei dem einzelnen Kinde gesellen sich an besonderen Hindernissen für eine Verwendung der Aussage hinzu: Große Schüchternheit oder selbstgefällige Renommiersucht, sprachliche Fähigkeit, die leicht zu wohlgefällig breiten Auslassungen verführt, oder sprachliches Unvermögen, das seine Genugtuung schon darin findet, den Fragesteller wenigstens der Form nach zu befriedigen — statt des verhängnisvollen „ja“ hätte freilich gerade so gut das befreiende „nein“ ertönen können —, sexuelle Frühreife und Verdorbenheit. Allgemeine und besondere Quellen einer unbrauchbaren Aussage treffen sich oft in einer selbst dem ausdauerndsten Wahrheitssucher unentwirrbaren Vereinigung. Wie armselig muten diesen Schwierigkeiten gegenüber die heute noch üblichen althergebrachten Vernehmungsbehelfe an! Die üblichen Ermahnungen des Kindes zur wahrheitsgemäßen Aussage, wie z. B. die beliebte, oft bis zur Unerträglichkeit wiederholte Erinnerung an das achte Gebot haben nicht nur keinerlei Wert, sie sind im Gegenteil auch dadurch besonders gefährlich, daß man

[1]) Vgl. „Leipziger Lehrerzeitung“, 27. Jahrg., 1920, Nr. 7.

mit solchen Mahnungen den falschen Eindruck erweckt, als ob es sich bei den Bekundungen des Kindes um Aussagen geistig vollwertiger Persönlichkeiten handele.

2. Anfragen an die Schule nach dem Leumund der Kinder (Lügenhaftigkeit) werden, je größer die Klasse ist und je weniger der Schule die häuslichen Verhältnisse des Kindes bekannt sein können, nur ausnahmsweise etwas positiv für die Verwendbarkeit der Kinderaussage Günstiges oder Ungünstiges ergeben. Innerhalb des Schulbetriebes hat der Lehrer, je fester umgrenzt der Unterrichtsstoff ist, um so weniger Gelegenheit, bestimmte Wahrnehmungen über die Zuverlässigkeit des Kindes in der Wiedergabe von Wahrnehmungen zu machen. Nur der Zufall wird es ganz ausnahmsweise dem Lehrer ermöglichen, bei Durchschnittsschülern besondere Momente für die Glaubhaftigkeit oder Unglaubhaftigkeit eines Kindes zu sammeln. Es hat deshalb die beliebte Feststellung, daß die Schule keine Einwendungen gegen die Glaubhaftigkeit des Kindes zu machen gehabt habe, keinerlei Wert. Nicht wenige Kinder führen ein doppeltes Dasein, insofern sie in der Schule ihr Betragen den schulischen Anforderungen durchaus anzupassen vermögen, während sie außerhalb der Schule alles vermissen lassen, was eine, wenn auch noch so bescheidene Garantie für die Zuverlässigkeit der Aussage bieten könnte. Ich brauche gar nicht erst an die Erfahrung der Lehrer-Psychologen zu appellieren, um mir zwei Fälle ins Gedächtnis zurückzurufen, wo mit der Zensur I in den Sitten als zuverlässig im Sinne schematischer Beweiswürdigung gestempelte Schüler außerhalb der Schule als Diebe und Lügner geradezu Staunenswertes geleistet haben.

3. Bei der Entstehung der Aussage bilden Suggestionen der verschiedenen Form, insbesondere die völlig unbewußte durch die ganze Umgebung, eine ausschlaggebende, vom heutigen Strafrichter durchweg wenig beachtete Rolle. Das Kind beobachtete z. B. am Lehrer eine ganz neutrale Handlung, wie das Streicheln eines anderen Kindes zur Belohnung, eine körperliche Berührung zwecks Zurechtweisung oder Ermahnung unter dem Einflusse von Vorstellungsreihen, die es zu Hause, im Kino oder im Leben der Tiere in sich aufgenommen hat, stellt diese Vorstellungsreihen unbewußt in eine Beziehung zur Handlung des Lehrers und kommt so zu einem vermeintlichen Erinnerungsbild, welches Wahres und Falsches geradezu unentwirrbar zusammenwirft. Diese Suggestion verstärkt sich mit jeder Befragung des Kindes, so daß das Kind, je öfter es befragt wird, um so bestimmter eine objektiv falsche, von ihm für richtig gehaltene Darstellung gibt.

4. Je geistig unbeholfener ein Zeuge ist, um so mehr ist er geneigt, nicht selbst eine Darstellung zu geben, sondern die Darstellung des ihn Befragenden in der Weise zugrunde zu legen, daß er auf gut Glück die Fragen mit ja oder nein beantwortet und insbesondere gar nicht unterscheidet, welche wahren und falschen Momente in der Frage enthalten sind. Hat ein solcher geistig schwerfälliger oder auch denkfauler Zeuge sich einmal auf ein Erinnerungsbild festgelegt, so sorgt das ungesunde System der Aktenvorbehalte dafür, daß der Zeuge von dieser Aussage nicht mehr zurückkommt. Unter diesem Gesichtspunkte ist zu fordern, daß der befragende Beamte das Kind zu einer zusammenhängenden Aussage zu veranlassen hat und, wenn das Kind eine solche zusammenhängende Aussage nicht geben kann, die dadurch entstehende Lücke nicht durch Suggestivfragen und Aktenvorbehalte, die im

Endergebnis auf eine Verlesung früherer Protokolle und die Abschaffung der Mündlichkeit des Verfahrens hinauslaufen, ersetzt wird. Fragen, auf die das Kind nur mit ja und nein zu antworten hat, sind für unzulässig zu erklären.

5. Bei weiblichen Schulkindern spielen frühzeitig Gefallsucht, Eifersucht, Anschmiegebedürfnis und Nichtberücksichtigung dieser Eigenschaften durch den Lehrer bei der Entstehung der Aussage eine geradezu ausschlaggebende Rolle. Von diesem Standpunkte aus sind später erfolgende Aussagen solcher weiblicher Zeugen, die eine Zeitlang seitens des Lehrers scheinbar oder wirklich bevorzugt worden sind, mit größter Vorsicht zu betrachten, weil nur allzuleicht Eifersucht und ähnliche Motive den Zeugen hinterher dazu veranlassen, völlig gleichgültigen, zur Zeit der Tat unbeachteten oder als harmlos betrachteteten Vorgängen einen für den Lehrer gefährlichen Beigeschmack beizulegen. Je mehr solche weibliche Zeugen im Entwicklungsalter stehen, um so gefährlicher kann dem Lehrer eine solche Vernachlässigung früherer Lieblingsschülerinnen werden. So erklärt es sich, daß gerade der Lehrer, der den Kindern menschlich am nächsten getreten ist, hinterher oft am leichtesten in ein Netz von Nachreden unsittlichen Inhaltes verstrickt wird. Was sollen 13—14jährige Mädchen für einen Grund haben, hinterher einen ehemals beliebten Lehrer zu verdächtigen? sagt dann der Unkundige.

6. Ist einmal in einer Klasse aus irgendwelchen, oft später gar nicht mehr nachzuprüfenden Gründen ein Gerücht entstanden, so ist es infolge der unter 5 gekennzeichneten Verfälschungseinflüsse geradezu logisch notwendig, daß eine ganze Reihe kindlicher Zeugen wesentlich gleichlautend über ähnlich verlaufene Vorgänge mit demselben Lehrer zu berichten haben. Der heutige Strafrichter leitet aus einer solchen Mehrheit der Fälle fast nie die Kennzeichen der Massensuggestion, sondern verkehrterweise eine verstärkte Glaubhaftigkeit der ähnlich lautenden Aussagen her.

7. Ihrer Naivität halber bedauerlich, gleichzeitig aber auch gefährlich ist die vielfach verbreitete Taktik, der Sinnesart der Kinder dadurch vermeintlich näher zu kommen, daß man vom Richtertische aus dem Wortschatz der Kinder vermeintlich vertraute Worte für geschlechtliche Dinge anwendet und nun glaubt, dadurch von dem Kinde die Wahrheit zu erfahren. Man vergißt dabei ganz, daß die Bezeichnungen für solche Dinge nicht nur mundartlich, sondern auch von Familie zu Familie wechseln, das Kind oft einen eigenartigen dem Nachbarkinde vielleicht vertrauten Ausdruck gar nicht versteht, aber, wenn eine Autoritätsperson es unter Anwendung solcher Ausdrücke befragt, nur um den Frager los zu sein, wahllos ja oder nein antworten wird. Hat dann einmal ein Kind sich auf ein solches Wort und die aus dem Worte vom Fragenden hergeleiteten Folgerungen festgelegt, dann sorgt die Praxis unter 4 schon dafür, daß diese Angabe auch dem Urteile oder der Anklage zugrunde gelegt wird.

8. Das naive Volk sieht in dem Eingesperrten oder dem auf der Anklagebank Sitzenden sehr oft bereits den Verurteilten. Es wird daher beim kindlichen Zeugen die Behandlungsweise, die der Angeklagte durch den Vorsitzenden erfährt, und die äußere Rechtlosmachung, mit der heute noch die Erhebung der Anklage verknüpft ist, die Aussage ganz ungeheuer beeinflussen. Hier sind wirksame Garantien dafür zu schaffen, daß diese Beeinflussung unterbleibt.

Eine psychologische Begabungsprüfung der neuaufzunehmenden Schüler am Gymnasium in Wattenscheid (Westf.) wurde zu Ostern 1920 zum ersten Male unter Leitung des seit Jahren in der experimentellen Psychologie arbeitenden Oberlehrers Dr. J. Weber neben der gewöhnlichen Aufnahmeprüfung für die Sexta durchgeführt.

Die Prüfung betraf die Anspannung der Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit (1 Versuch), Ordnen von Begriffsreihen nach der Kausalität der Handlungen mit Begründung der Reihenfolge (2 Versuche), Ordnen von Figuren nach selbst zu suchenden Gesichtspunkten (3 Versuche), Wahl der zweckmäßigsten Handlung und Begründung dieser Wahl (1 Versuch), Dreiworttests (2 Versuche), Definieren von Begriffen (4 Versuche), Prüfung des sinnvollen Behaltens und der selbständigen Ergänzung des Inhalts (2 Versuche mit je einem 70silbigen Satz), Bindewortergänzungstests (1 Versuch), Bildbeschreibung: Erkennen des dargestellten Vorganges und Wahl einer passenden Überschrift (1 Versuch).

Die Prüfung hatte den praktisch-pädagogischen Zweck, aus den angemeldeten Schülern, von denen tags vorher bei der üblichen Kenntnisprüfung etwa 25% hinter den Durchschnittsleistungen zurückgeblieben waren, wegen Überfüllung noch etwa 10% als die am wenigsten geeigneten auszusondern. Entscheidend sollte dabei sein die Übereinstimmung der Mängel in den Kenntnissen und in den Resultaten der Begabungsprüfung. Vergleichend war das Urteil der vorhergehenden Schule mit hinzugezogen worden. Die Ergebnisse waren durchaus zufriedenstellend und teilweise von überraschender Gleichmäßigkeit. Die Prüfung lehnte sich in einigen Einzelheiten an Anregungen der Berliner Versuche für die dortigen Begabtenschulen an, in wesentlicheren Teilen aber besonders an die Versuche der Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung (vgl. R. Peter und W. Stern: Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg, 1919), wurde aber in verschiedener Hinsicht selbständig weiterentwickelt und sollte so gleichzeitig zur Nachprüfung bzw. Bestätigung jener Methoden und Tests dienen. Die wissenschaftliche Bearbeitung der Wattenscheider Versuche in ihrer Anlage, Durchführung und Wertung, sowie die kritische Behandlung und Abwägung ihrer Ergebnisse für sich und im Vergleich mit den Hamburger Arbeiten wird demnächst gesondert veröffentlicht werden.

Die weitere und wichtigere Absicht dieser Versuche geht dahin, bei den jetzt geprüften und aufgenommenen Schülern ähnliche Begabungsprüfungen von Zeit zu Zeit (etwa alle 1/2 Jahre) zu wiederholen, daneben für jeden dieser Schüler einen psychologischen Beobachtungsbogen zu führen unter entsprechender psychologischer Einführung der beteiligten Klassenlehrer und Einstellung auf geeignete Intelligenzschätzungen, und dann die tatsächlichen Schulleistungen mit den Begabungsprüfungen und Beobachtungs- und Schätzungsergebnissen in Vergleich zu stellen, um auf diese Weise auf Grund mehrjähriger pädagogischer und psychologischer Zusammenarbeit den Weg zu richtiger Berufsberatung und differenzierter Berufseinweisung für diese Schüler zu finden.

Über psychologische Schülerbeobachtung zur Vorbereitung der Berufsberatung veröffentlicht O. Lipmann in der Zeitschr. f. angew. Psych. (Bd. 16, Heft 3—6, 1920) die folgenden Arbeitsergebnisse des vom Institut für Be-

rufs- und Wirtschaftspsychologie einberufenen, aus Fachkundigen, Berufsberatern, Lehrern und Psychologen bestehenden Ausschusses.

Als behördliche Maßnahmen, um die zur Durchführung einer psychologischen Berufsberatung notwendigen Grundlagen zu beschaffen, hält der Ausschuß für erforderlich:

1. Jedem Lehrer ist die psychologische Beobachtung seiner Schüler gemäß der anliegenden Anweisung (A) zur amtlichen Pflicht zu machen.
2. Die Schülerzahl der Klassen ist möglichst herabzusetzen, um es dem Lehrer zu ermöglichen, individuelle Beobachtungen über jeden einzelnen seiner Schüler anzustellen.
3. Zur Schaffung und Vermehrung der Beobachtungsgelegenheiten ist der gesamte Unterricht nach den Grundsätzen eines Arbeitsunterrichtes auszugestalten. Als ein besonderes Unterrichtsfach ist schon vom ersten Schuljahre ab ein Werk- bzw. allgemeinbildender Werkstättenunterricht einzuführen.
4. An jeder Schule ist ein Lehrer mit der Aufgabe zu betrauen, die Verbindung der Schule mit der Berufsberatung herzustellen. Dieser Vertrauensmann sammelt die Berichte der einzelnen Lehrer über die Schüler, faßt die einzelnen Berichte bei Schulwechseln und bei der Schulentlassung zu eigenen Berichten zusammen, weist Schüler und Erziehungsberechtigte auf die Wichtigkeit der Berufsberatung hin und führt sie der zuständigen Berufsberatungsstelle zu.

A. Anweisung für die psychologische Schülerbeobachtung.

1. Die psychologische Schülerbeobachtung dient der Erkennung besonderer Anlagen und Fähigkeiten und bildet eine Grundlage für die Berufs- und Schulbahnberatung.
2. Die psychologische Schülerbeobachtung soll jeden Schüler betreffen; sie soll am ersten Schultage einsetzen und sich über die ganze Schulzeit erstrecken.
3. An der psychologischen Schülerbeobachtung soll sich jeder Lehrer der von dem Schüler besuchten Schule beteiligen.
4. Die psychologische Schülerbeobachtung soll sich auf alle diejenigen Fälle erstrecken, in denen ein Schüler eine wichtig erscheinende psychische Eigenschaft (ihren Besitz, ihren Nichtbesitz oder ihren Grad) deutlich bekundet.
5. Unter der psychologischen Beobachtung der Schüler seitens der Lehrer soll der Unterricht nicht leiden. Der Lehrer soll daher davon absehen, Beobachtungsgelegenheiten, die nicht durch die Ziele des Unterrichts und der Erziehung geboten sind, absichtlich herbeizuführen, und er soll sich auf die Ausnutzung der sich in- und außerhalb des Unterrichts, besonders z. B. auch bei Spielen und Schulausflügen, reichlich von selbst darbietenden Beobachtungsgelegenheiten beschränken. Eine außerordentliche Fülle günstiger Beobachtungsgelegenheiten dürfte der Arbeitsunterricht und die Tätigkeit der Schulkinder in Schulwerkstätten gewähren.
6. Die Schülerbeobachtung soll sich hauptsächlich auf die in anliegendem Verzeichnis (B) angeführten Eigenschaften erstrecken. Das Verzeichnis dient dazu, die Aufmerksamkeit des Lehrers auf diejenigen Eigenschaften der

Schüler zu richten, die bei der Berufsberatung und Lehrstellenvermittlung zu beachten sind; es dient ferner dazu, dem Lehrer ein übersichtliches Schema für seine Aufzeichnungen an die Hand zu geben.

7. Der Lehrer soll möglichst unmittelbar, nachdem ihm ein charakteristisches Verhalten eines Schülers aufgefallen ist, die einschlägige Beobachtung zu Papier zu bringen — nicht nur ihr Ergebnis, d. i. sein Urteil, sondern auch die näheren Umstände des Sachverhaltes.

Außerdem soll sich der Lehrer von Zeit zu Zeit, etwa bei jeder Zeugniserteilung, das allgemeine Verhalten des Schülers hinsichtlich der angeführten Eigenschaften vergegenwärtigen und auch diesen, seinen allgemeinen Eindruck, sofern er etwas Charakteristisches ergibt, zu Papier bringen.

8. a) Jeder Lehrer faßt alljährlich die Ergebnisse seiner im letzten Schuljahr über jedes Schulkind gemachten Beobachtungen, soweit er sie für beweiskräftig hält, zu freien Berichten zusammen und übergibt sie dem an seiner Schule tätigen Vertrauensmann.

b) Aus diesen Berichten stellt der Vertrauensmann bei jedem Schulwechsel und beim Abgang des Schülers aus der Schule wiederum einen Bericht zusammen und gibt ihn an die neue Schule bezw. an die Berufsberatungsstelle weiter.

9. Die unter 8a erwähnten Berichte stehen dem Erziehungsberechtigten des Schülers jederzeit zur Kenntnisnahme zur Verfügung.

Die unter 8b erwähnten Berichte müssen, bevor sie von der Schule weitergegeben werden, dem Erziehungsberechtigten zur Kenntnisnahme vorgelegt werden.

Jeder Lehrer hat von einer Beobachtung, aus der er auf einen sittlichen Mangel des Schülers schließen zu müssen glaubt, sofort dem Erziehungsberechtigten Mitteilung zu machen. Der Erziehungsberechtigte hat jede Kenntnisnahme eines Berichtes durch Unterschrift zu bekunden.

Gegen den Inhalt eines Berichtes kann er Einspruch erheben.

10. Die Berichte dienen nur dem amtlichen Gebrauch und unterliegen dem Schutze des Amtsgeheimnisses.

Die Berichte dürfen einer amtlichen Beurteilung der Lehrer nicht zugrunde gelegt werden.

Die Berichte und tunlichst auch die einzelnen ihnen zugrunde liegenden Aufzeichnungen sollen zum Zwecke einer unpersönlichen wissenschaftlichen Bearbeitung bei einer behördlichen oder ähnlichen Stelle gesammelt werden.

B. Verzeichnis von Eigenschaften der Schüler, deren Kenntnis für die Berufsberatung wichtig und deren Erkenntnis dem beobachtenden Lehrer möglich ist.

Vorbemerkungen: Von einem umfassenden Verzeichnis berufspsychologisch wichtiger Eigenschaften[1]) wird abgesehen, weil der Berufsberater beim gegenwärtigen Stande der psychologischen Berufskunde mit weiter ins einzelne gehenden Angaben doch nichts anzufangen wüßte. Je nach den Fortschritten der psychologischen Berufskunde wird auch das Verzeichnis zu erweitern sein.

[1]) Vgl. z. B. Hylla, Entwurf eines Fragebogens für berufspsychologische Beobachtungen in der Schule. Zeitschr. f. angew. Psychologie 12. 1917.

Andererseits enthält das Verzeichnis auch einige Fragen (besonders die Fragen 3—15) nach Eigenschaften, die nicht so sehr für die Berufsberatung, wie für die Auswahl einer geeigneten Lehrstelle maßgebend zu sein haben.

Aus praktischen Gründen sind ferner einige Fragen in bezug auf die Körperbeschaffenheit vorangestellt, weil auch hier die Beobachtung des Lehrers neben den Angaben des Schularztes wichtige Fingerzeige gewährt.

1. Ist der Schüler im allgemeinen besonders kräftig oder besonders schwächlich?

Zeigen sich einzelne Gliedmaßen oder Organe als besonders kräftig oder schwächlich? Wie ist die Körperhaltung?

2. Bestehen bei dem Schüler dauernde Spuren von überstandenen Krankheiten oder von Unfällen? Hat der Schüler irgendwelche angeborenen Mängel oder Besonderheiten?

Z. B. Linkshändigkeit, Leistenbruch, hat einmal den Arm gebrochen. Nägelkauen. Ständig offener Mund. Sprechfehler, Mängel der Sinnesorgane, der Haut, der Zähne, des Zahnfleisches, des Kreislaufs-, des Verdauungs-, des Atmungssystems, Tuberkulose, Syphilis, Epilepsie. Erscheint das Kind in irgendwelcher Hinsicht erblich belastet?

3. Ist das Nervensystem des Schülers besonders widerstandsfähig oder besonders reizbar?

4. Ist der Schüler leicht anfällig? Reagiert er auffällig leicht auf besondere Umgebungseinflüsse wie Staub, Temperaturwechsel, verbrauchte Luft, Hitze, Kälte?

5. Besitzt der Schüler irgendwelche besonderen Talente (Sonderbegabungen) und Neigungen? Welche? Desgl. besondere Mängel und Abneigungen?

Besonders wichtig für Zwecke der Berufsberatung sind Angaben über die zeichnerischen Fähigkeiten und Interessen, wobei zu unterscheiden ist zwischen phantasiemäßigem, freiem und konstruktivem Zeichnen. Ferner: Fähigkeit und Interesse für Handarbeit (Handgeschicklichkeit), sprachlichen Ausdruck, für ästhetisch befriedigende Anordnungen nach Raumlage und Farbe, für Ordnen, Katalogisieren u. dgl. Für die Analyse hervorragender Fälle von allgemeiner Begabung und künstlerischer, technischer usw. Sonderbegabung sind besondere Beobachtungsanweisungen zu verwenden.[1])

Die Beantwortung der Fragen 6—9 setzt besonders enge Fühlungnahme mit dem Elternhaus voraus. — Z. B. Liest er und was liest er?

6. Womit beschäftigt sich der Schüler in seinen Mußestunden, bzw. womit würde er, sich selbst überlassen, sich vorwiegend beschäftigen?

7. Sind die Neigungen des Schülers von Dauer, oder unterliegen sie einem starken Wechsel? Ist der Schüler in dieser Beziehung leicht zu beeinflussen?

8. Hat der Schüler ein stark oder gering entwickeltes Gefühlsleben, d. h. ist er im allgemeinen lebhaft interessiert oder gleichgültig? Bei welchen Gegenstandsgebieten finden sich Ausnahmen?

9. Wie malt der Schüler sich seine Zukunft aus? Ist eine Neigung für einen bestimmten Beruf hervorgetreten? Wie begründet er diese Neigung?

Gegebenenfalls Auswertung einer auf die Berufswahl bezüglichen Niederschrift (Aufsatz).

10. Wie sind besonders gute oder besonders schlechte Schulleistungen im allgemeinen oder in einzelnen Fächern zu erklären?

Häusliche Verhältnisse, Fleiß, Begabung, Krankheit, gewerbliche Arbeit in schulfreier Zeit.

---

[1]) Vgl. z. B. Rebhuhn, Entwurf eines psychographischen Beobachtungsbogens für begable Volksschüler. Zeitschr f. angew. Psych. 16. Separat: Leipzig, Johann Ambrosius Barth. 1918. Wischer, Zur Auswahl und Prüfung der zeichnerisch Begabten. Zeitschr. f. päd. Psych. 20. 1919. — Bogen, Psychologische Berufsberatung, technische Sonderbegabung und ihre Beobachtung in der Schule. Päd. Warte 26. 1919. L.

11. Lernt und behält der Schüler im allgemeinen leicht oder schwer? Welche Sachgebiete sind davon ausgenommen?

12. Faßt der Schüler Neues im allgemeinen leicht oder schwer auf? Welche Sachgebiete sind davon ausgenommen?

13. Sind die Arbeiten und Leistungen des Schülers gleichmäßig oder unterliegen sie starken Schwankungen? Wie sind solche Schwankungen zu erklären?

Die Beantwortung der Fragen 13—15 ist wichtig für die Wahl eines geeigneten Lehrherrn. —

U. a.: Vergleich von Beginn und Ende längerer schriftlicher Arbeiten (Aufsatz, Diktat); Arbeitsverlauf innerhalb einer Stunde, des Tages, der Woche, des Schuljahres.

U. a. bei denkender Durcharbeitung gewisser schwieriger Lehrstoffe (Rechenverfahren, Raumlehre, Erdkunde, Naturkunde).

14. Pflegt der Schüler auch ohne besonderen Antrieb sein Bestes zu leisten, oder bedarf er kräftiger Antriebe? Gibt der Schüler bei Schwierigkeiten seine Bemühungen leicht auf, oder sucht er sie beharrlich zu überwinden? Bilden einzelne Sachgebiete (welche?) Ausnahmen von dieser Regel?

U. a. schriftliche Arbeiten in Haus und Schule.

15. Ist der Schüler im allgemeinen mehr geneigt, sorgfältig zu arbeiten oder rasch mit der Arbeit fertig zu werden? Leidet die Sorgfalt durch die Eile? Besitzt der Schüler mehr Neigung und Eignung?

Bei den folgenden formalen Eigenschaften werden wohl Neigung und Eignung meist zusammenfallen. Wenn im einzelnen Falle dies nicht der Fall zu sein scheint, so mag es besonders vermerkt werden.

Auch hier soll der beobachtende Lehrer sich durch die Fassung der Frage nicht dazu verleiten lassen, sich bei jedem Schüler für eine der angeführten Möglichkeiten zu entscheiden.

16. für Umgang mit Personen, mit Sachen oder für rein gedankliche Betätigung?

Stellung in der Schülergemeinschaft, Form des Verkehrs mit den Lehrkräften, Art der Behandlung der Lehrmittel, Lernmittel, Klassenschrank.

17. für Handarbeit oder für Kopfarbeit?

18. für präzise oder für frei gestaltende Arbeit?

Z. B. beim Abzeichnen einer Vorlage, bei Bastel- und Klebarbeiten, Nadelarbeiten Nacherzählen, Aufsatz.

19. für grobe oder für feine Arbeit?

Besondere Geschmeidigkeit oder Eckigkeit in der Beherrschung der Großmuskulatur, Fingergeschicklichkeit.

20. für selbständige Arbeit oder für das Befolgen von Arbeitsanweisungen?

Aufsatz, Handfertigkeits-, Nadelarbeit, Zeichnen; gegebenenfalls Vorführungen von Versuchen im Naturkundeunterricht. Gartenbau.

21. für langes Ausharren bei einer Arbeit oder für häufiges Wechseln?

Stellung zu Rechenübungen mit gleichartigem bzw. abwechslungsreichem Charakter. Handarbeitsunterricht. Beim Spiel und auf dem Ausflug. Zeichenunterricht. Wird eine Arbeit leicht langweilig? Kommt es häufig vor, daß angefangene Arbeiten (auch freiwillig übernommen, z. B. Bastelarbeiten) unvollendet liegen gelassen werden? Wechsel des Spiels, des Gesprächsthemas u. dgl.

23. für die Konzentration der Aufmerksamkeit auf einen engen Bereich oder für das Erfassen möglichst vieler Gegenstände?

Gleichzeitiges Erfassen mehrerer Gegenstände kommt in Frage im Raumlehre-, Zeichen- und Realunterricht: der Lehrer zeichnet, erklärt; der Schüler arbeitet nachzeichnend mit, oder dgl.

24. für Einzelarbeit oder für das Sicheinfügen in eine Gruppe von Mitarbeitern?

Wichtig für die Wahl der Lehrstelle. — Erledigung der Hausarbeiten (Befragung der Eltern). Verhalten bei arbeitsteiligem Unterrichtsverfahren. Gruppenübungen im Turnen.

25. für Alleinsein oder für das Zusammensein mit einem oder mit vielen anderen?

26. für Arbeit und Aufenthalt im geschlossenen Raum oder im Freien?

„Stubenhocker" oder Gegenteil (Befragung der Eltern).

27. Welche Charaktereigenschaften (Eigentümlichkeiten des sittlichen Verhaltens) sind besonders aufgefallen?

Z. B. Ordnungsliebe, Fleiß, Zuverlässigkeit, Ehrlichkeit, Gehorsam, Verschwiegenheit usw. und die gegenteiligen Eigenschaften. Begründung der Angaben durch Hinweis auf Einzelbeobachtungen erforderlich!

C. Formular für den von der Schule an die Berufsberatungsstelle zu erstattenden Bericht.

(1. Seite der Karte.) Name, Adresse, Sprechstunde der Beratungsstelle.
Personalbogen für den Schüler: . . . .
geboren am: . . . . zu: . . . .
wohnhaft: . . . .
zuletzt besuchte Schulklasse: . . . . der . . . . schule zu . . . .
Name und Beruf des Vaters: . . . .
„ „ „ der Mutter: . . . .
„ „ Wohnung des Vormunds: . . . .
Welchen Beruf möchtest du ergreifen? . . . .
Wenn das nicht möglich sein sollte, zu welchem anderen Beruf hättest du noch Neigung?
. . . .
Hast du schon eine Lehrstelle? . . . . Wenn ja, in welchem Beruf? . . . .
. . . .
Bei wem? . . . .

Ergebnis einer etwaigen ärztlichen Untersuchung.

(2. und 3. Seite der Karte.) Bericht des Vertrauensmannes der Schule über die Ergebnisse der psychologischen Schülerbeobachtung.

(4. Seite der Karte.) Vermittlungsvermerk und Bemerkungen der Beratungsstelle.

Ein Institut für praktische Psychologie ist vor einigen Monaten vom Geheimen Sanitätsrat Dr. Albert Moll in Berlin, Kurfürstendamm 45, eröffnet worden. Unterstützt wird er an dieser wissenschaftlichen und praktischen Arbeitsstätte von Herrn Dr. Kurt Piorkowski, der die psychologische Abteilung des Provinzialberufsamtes in Berlin leitet und beratender Psychologe der Deputation für das höhere Schulwesen der Stadt Berlin ist. Das Institut dient in erster Linie praktischen Zwecken, wird aber auch wissenschaftlichen Feststellungen nutzbar gemacht. Abgesehen von einigen Spezialaufgaben, die sich auf die Kriminalistik, den Okkultismus und die Behandlung von Kopfschußverletzten beziehen, kommen besonders eine Reihe pädagogischer Aufgaben in Frage.

Zunächst die Schullaufbahnberatung. Bei der Wahl der Schulart (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule, Realschule usw.) soll nach Möglichkeit die psychologische Eignung festgestellt werden. Sie kommt besonders auch bei Umschulungen in Betracht. Es gibt Menschen, bei denen eine ausgesprochene Anlage für Mathematik von Kindheit auf sich zeigt, andererseits solche, die ein ausgesprochen mechanisches Gedächtnis und

sprachliche Fähigkeiten besitzen, bei denen aber die Anlage für Mathematik ganz gering ist. Man wird begreifen, daß für erstere weit eher eine Oberrealschulbildung in Frage kommt, für letztere eine solche Ausbildung, bei der sie das mechanische Gedächtnis und ihre sprachlichen Fähigkeiten nutzbringend verwerten können, man denke z. B. an das Lernen der griechischen Sprache. Viele Kinder, bei denen die Umschulung in Frage kommt, sind Neurastheniker, Psychopathen, Schwachsinnige. Hier ist das Zusammenwirken des Nervenarztes und des Psychologen besonders wertvoll, wie es in dem genannten Institut stattfindet.

Eine zweite Aufgabe ist die Berufsberatung, bei der es sich wesentlich um Kopfarbeiter handelt. Beispielsweise gibt es Menschen, die gewissermaßen von frühester Kindheit an eine besondere Eignung zum Ingenieurberuf zeigen, andere, denen diese konstruktive Fähigkeit abgeht. Auch hier ist das Zusammenwirken von Arzt und Psychologen besonders wichtig, da viele Leute im ganzen Leben seelisch kranken, weil sie nicht den ihnen liegenden Beruf gewählt haben. Die Tätigkeit des Seelenarztes zeigt, wie oft das seelische Gleichgewicht hergestellt wird, wenn nur der passende Beruf erwählt ist.

Eine dritte Aufgabe ist die Behandlung von Störungen der Konzentration und des Gedächtnisses, wie sie sehr häufig bei Kindern, aber auch bei Erwachsenen vorkommen. Auch für diese Fälle ist das Zusammenwirken des Arztes und des Psychologen notwendig, und zwar schon deshalb, um von vornherein Fälle abzusondern, die eine anatomische Grundlage haben und deshalb eine andere Behandlungsart erfordern als diejenigen Fälle, bei denen es sich ausschließlich um eine funktionelle Affektion handelt. Ebenso sind jene Fälle zu unterscheiden, wo die Störung ausschließlich in einer schnellen Ermüdbarkeit der geistigen Leistungen liegt und die, wo die Fähigkeiten an sich herabgesetzt sind. Es kann sehr leicht vorkommen, daß man Schwachsinn da annimmt, wo in Wirklichkeit nur eine schnelle Ermüdbarkeit der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses stattfindet. Es gibt Kinder, die in den ersten fünf oder zehn Minuten ganz normal arbeiten, die aber nach dieser Zeit so sehr erlahmen, daß sie Schwachsinnigen gleichen. Bei anderen tritt dies erst nach längerer Zeit ein. In zweifelhaften Fällen ist es notwendig, das Kind nicht nur zu verschiedenen Malen, sondern auch längere Zeit bis zu mehreren Stunden hintereinander zu untersuchen, um den Einfluß der Ermüdung festzustellen. Nur so kann die richtige Diagnose gestellt, die richtige Therapie gewählt werden, die naturgemäß bei leichter Ermüdbarkeit eine ganz andere sein muß als bei allgemeiner Herabsetzung der geistigen Fähigkeiten.

Zur Lösung der Aufgaben des Instituts dient unter andern ein modern eingerichtetes Laboratorium. Die Apparate ermöglichen nicht nur die genaueste Prüfung der Sinnesempfindungen, sondern auch der geistigen Fähigkeiten, soweit diese überhaupt mit Apparaten meßbar sind. Es sei erwähnt nur die Messung der Tastempfindungen mit dem Tastsinnprüfer, der bis auf 1/1000 Millimeter eingestellt ist. Für Gesichtssinn und Gehör sind ebenfalls die nötigen Apparate vorhanden, desgleichen für Geschmackssinn. Die höheren psychischen Fähigkeiten, Gedächtnis und Aufmerksamkeit werden mit den dafür in Betracht kommenden Apparaten untersucht. Besonders sind auch die neuen von Piorkowski angegebenen Apparate in

Gebrauch, so z. B. der Fünfröhrenapparat zur Messung einer geteilten Aufmerksamkeit, sowie Einrichtungen zur Feststellung schneller Ermüdbarkeit. Zahlreiche Modelle und Maschinen und allerlei Mittel zur Untersuchung der konstruktiven Begabung sind außerdem vorhanden.

Aber die experimentellen Prüfungen sind nicht das einzige, ja vielleicht nicht einmal das Wesentliche. Wesentlich ist z. B. die genaue Aufnahme der Anamnese; bei Kindern, die schon die Schule besucht haben, auch die Prüfung der Hefte, die Kontrolle der Zensuren. Selbstverständlich werden auch die Ebbinghaustexte verwertet, aber es werden stets auch komplizierte Kombinationsaufgaben gestellt. Nur wenn man sich nicht auf die Apparate allein verläßt, sondern Methoden, die von Fall zu Fall modifiziert werden, anwendet und gleichzeitig alles, was uns die ärztliche Praxis gelehrt hat, mit verwertet, besonders, wie schon erwähnt, die Anamnese, kann man zu einem einigermaßen zutreffenden Urteil gelangen.

Oft ist dieses nur exklusiv, und das gilt besonders für die Berufsberatung. Diese ist keineswegs so weit vorgeschritten, daß man behaupten kann, in jedem einzelnen Falle sei man in der Lage, einen ganz bestimmten Beruf als den geeignetsten vorzuschlagen. Oft wird man Gruppen von Berufen zur Wahl stellen müssen, in anderen Fällen aber wird man wieder, und das ist ein Hauptpunkt, bestimmte Berufe nach gewissenhafter Prüfung der Anlage und Begabung ausschließen. Wer beispielsweise mit 17 oder 18 Jahren keinerlei optisches konstruktives Gedächtnis- und Vorstellungsvermögen hat und nicht imstande ist, einfache Konstruktionsaufgaben zu lösen, der wird für höhere technische Berufe schwerlich geeignet sein. Er kann dabei ein guter Lehrer für Sprachen werden, auch ein guter Musiker. Bei den vielen Konflikten, die in Familien bei der Berufswahl auftreten, und zwar nicht selten Konflikten zwischen Eltern und Kind, ist auch der Ausschluß bestimmter Berufe auf Grund eingehender Prüfung von außerordentlich großer praktischer Bedeutung.

Noch einmal sei aber darauf hingewiesen, daß besonders das Zusammenwirken von Arzt und Fachpsychologen ein Kernpunkt des neuen Institutes ist, was um so wichtiger ist, als es sich oft um psychopathische Personen handelt, bei denen nicht ausschließlich eine psychologische Prüfung, sondern gleichzeitig eine ärztliche, besonders auch psychiatrische, notwendig erscheint.

Das Psychologische Institut des Leipziger Lehrervereins versendet den Bericht über das Jahr 1919, in dem es seine während des Krieges beeinträchtigte Arbeit mit voller Kraft wieder aufgenommen hatte und sich einer überaus günstigen Entwicklung erfreuen durfte.

Die Tätigkeit des „Ausschusses für Begabungsprüfungen“ ist unter der Leitung von J. Schlag so weit abgeschlossen worden, daß die Ergebnisse im IX. Bande der „Pädagogisch-Psychologischen Arbeiten“ niedergelegt werden konnten. Die Nachfrage nach dieser Veröffentlichung war so stark, daß noch im Jahre 1919 eine Neuauflage herausgegeben wurde. Der Ausschuß ist zurzeit damit beschäftigt, ähnliche Anweisungen zur Feststellung der Begabung Zehnjähriger und Sechsjähriger auszuarbeiten; herausgegeben wurde bereits ein Fragebogen für Erstschüler (Elementaristen).

Besonders stark war der Mitgliederzuwachs. Das Institut zählt jetzt 1 Ehrenmitglied (Wilhelm Wundt) 270 aktive und 260 passive Mitglieder.

Für diese Mitglieder wurden veranstaltet: Eine Vortragsreihe von Rudolf Schulze: „Über die Wirkung des Antriebs auf die fortlaufende körperliche und geistige Arbeit und auf geistige Einzelleistungen“ (mit Lichtbildern); ein Einführungskursus, geleitet vom Assistenten Dr. J. Handrick: „Über die Grundbegriffe der Psychologie“; ein Apparatenkursus, geleitet von Rudolf Schulze, Dr. Handrick, Paul Schlager; ein Kursus: „Theorie der Begabungsforschung“, mit besonderer Berücksichtigung der Verrechnungsmethoden, geleitet vom Assistenten Dr. J. Handrick.

Außer dem Begabungsausschuß bestehen noch Arbeitsgemeinschaften, die folgende Fragen bearbeiten: Auswahl der Kinder für den fremdsprachlichen Unterricht (Leitung Dr. Handrick), Kinder als Zeugen vor Gericht (Leitung Max Döring), Arbeitsgemeinschaft für Völkerpsychologie (Leitung W. Frenzel), Ausschuß zur Untersuchung der Begriffsbildung (Leitung G. Schierack), Ausschuß zur Untersuchung der Kombinationsfähigkeit (Leitung F. Goerner), Ausschuß zur Untersuchung des Gedächtnisses (Leitung F. Schlotte).

Die Anmeldungen für die „Psychologischen Übungen“ während des Akademischen Ferienkurses Oktober 1919, geleitet von Rudolf Schulze, P. Schlager, Dr. J. Handrick, gingen so zahlreich ein, daß die Übungen dreimal hintereinander veranstaltet werden mußten. Sie waren von 215 Teilnehmern, meist Lehrern nnd Lehrerinnen aus ganz Deutschland, besucht. Ebenfalls im Ferienkurse sprachen noch vom Institut: Dr. Handrick „Zur Theorie der Begabungsforschung“, sechsstündig; J. Schlag „Praktikum über Begabungsforschung“, sechsstündig; O. Scheibner „Didaktik des Arbeitsunterrichts“, sechsstündig, P. Vogel und O. Erler „Schulpraktische Probleme“, sechsstündig.

Anfang des Jahres 1919 legte Privatdozent Dr. Max Brahn die wissenschaftliche Leitung des Instituts nieder, die er seit der Gründung des Instituts 1906 inne hatte. Zu seinem Nachfolger wurde Rudolf Schulze gewählt.

Mit den Mitgliedern wurden verschiedene Besichtigungen veranstaltet. — Im Institut selbst fanden wie früher so auch im Berichtsjahre öfter Führungen statt. Am 20. Mai besuchte Kultusminister Buck das Institut.

Im Herbst setzte ein von den Herren Dr. Handrick und Schlag geleiteter Kursus für die Junglehrer ein. In den Besprechungsabenden wurden folgende Themen behandelt: Über die Arbeit des Ausschusses zur Untersuchung der Begabten; Zur Technik der wirtschaftlichen Berufsberatung; Über die Frage der beidhändigen Ausbildung; Zur Untersuchung der Schulneulinge; Der Einfluß des Krieges auf die Verwahrlosung der Jugend; Hypnose, Okkultismus, Spiritismus; Experimentelle Psychologie und reine Psychologie.

Die Einnahmen des Institutes beliefen sich auf 24747,34 Mk., die Ausgaben auf 23863,16 Mk.

Ein Institut für Wirtschaftspsychologie ist im Sommerhalbjahr 1920 an der Handelshochschule Berlin eröffnet worden. Seine Arbeit umfaßt Unterricht, Forschung und praktische Prüftätigkeit sowie Beratung der Kaufmannschaft in allen einschlägigen Fragen auf dem Gebiete der Wirtschaftspsychologie. Vorgesehen sind praktische Übungen zur Wirtschaftspsychologie, pädagogische Psychologie, Sonderausbildung für die Bedürfnisse des kaufmännischen Lebens als Eignungsprüfer, Werbemittelprüfer und praktisch-psychologischer Gutachter. Die Prüfverfahren erstrecken sich auf kaufmännische Berufe, Werbemittel, kaufmännische Geräte und Methoden, Fertigfabrikate

und kaufmännischen Musterschutz. Das Institut soll eigene Prüfungen und Untersuchungen nach den Aufträgen der kaufmännischen Betriebe in seinen Räumen, Handelshochschule, Berlin, Spandauer Straße 1, ausführen. Es übernimmt auch die Einrichtung besonderer Prüfverfahren für die Sonderzwecke kaufmännischer Betriebe und ihre Kontrolle. Zum Leiter des Instituts wurde Dr. Walther Moede ernannt.

Nachrichten. 1. Prof. Dr. Aloys Fischer in München tritt, nachdem er einen Ruf nach Hamburg und nach Leipzig abgelehnt hat, am 1. Oktober an die Stelle von Fr. Foerster als ordentlicher Professor für Pädagogik und die einschlägigen Gebiete der Philosophie.

2. Den Leipziger Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik, der seit dem Weggange Ed. Sprangers nach Berlin unbesetzt war, hat nunmehr, nachdem Georg Kerschensteiner und Aloys Fischer abgelehnt hatten, Prof. Dr. Theodor Litt, bisher in Bonn, eingenommen.

3. Dr. Ernst v. Aster, außerordentlicher Professor an der Universität München, ist zum ordentlichen Professor für Philosophie und Pädagogik in Gießen ernannt worden.

4. Prof. Dr. O. Braun an der Universität Münster ist der Berufung als ordentlicher Professor für Philosophie und Pädagogik an die Universität Basel gefolgt.

5. Dr. Ernst Schneider, früher Seminardirektor in Bern, hat einen Ruf als Professor für Kinderpsychologie und pädagogische Pathologie an die Universität Riga erhalten.

6. Als Privatdozent für Psychologie und Pädagogik hat sich Dr. phil. et med. Erich Stern in Gießen habilitiert, für Psychologie Dr. phil. Walter Blumenfeld an der technischen Hochschule in Dresden.

7. Zum Berufsberater im Hauptamte wurde der Assistent am psychologischen Institute des Leipziger Lehrervereins, Dr. Joh. Handrick vom Rat der Stadt Chemnitz berufen. Mit der Leitung des in Königsberg eingerichteten städtischen Berufsamtes ist Dr. G. Gläßner, Assistent der am philosophischen Seminar bestehenden psychologischen Abteilung, betraut worden.

8. Der außerordentliche Professor Dr. H. Nohl in Göttingen wurde zum ordentlichen Professor für Philosophie und Pädagogik ernannt.

9. Bei der Neuordnung der Schulärzte in Frankfurt a. M. wurde auch ein Facharzt für Psychoanalyse angestellt, dem die Hilfsschulen zugewiesen wurden, und der gleichzeitig beim Jugendamt arbeitet und eine von der Stadt eingerichtete Sichtungsstelle leitet.

10. In Leitmeritz starb am 1. Juli d. J. im Alter von 81 Jahren Prof. Dr. Otto Willmann.

11. Am 31. August verschied, 88 Jahre alt, Wilhelm Wundt.

12. Als Preisaufgabe der Dörpfeldstiftung ist für das Jahr 1921 das Thema „Dörpfeld als Sozialpädagoge“ gestellt worden. Die Arbeiten im Umfange von 3—4 Druckbogen sind bis zum 1. Juli 1921 einzusenden an Mittelschullehrer R. Achinger, Elberfeld.

13. Die jüngste Preisaufgabe der Beneckestiftung, gestellt von der Göttinger philosophischen Fakultät, lautet: „Die Psychologie der Vergleichung soll in einer Gesamtdarstellung behandelt werden, welche die bis-

herigen empirischen Feststellungen hinsichtlich des Vergleichsvorganges vollständig berücksichtigt, wenigstens in einem Versuchsgebiete über neue eigene experimentelle Untersuchungen zu berichten weiß und eine zusammenfassende theoretische Behandlung dieses ganzen Gebietes bietet". Bewerbungsschriften sind bis 31. August 1922 der Fakultät einzureichen. Der erste Preis beträgt 1700 M., der zweite 680 M. Die gekrönten Arbeiten bleiben unbeschränktes Eigentum der Verfasser.

Literaturbericht.

Dr. phil. Hermann Gschwind, Die philosophischen Grundlagen von Natorps Sozialpädagogik. Leipzig 1920. Dürr. 152 S. 12 M.

Wenn in der Lehrerschaft die Persönlichkeit Paul Natorps hochgeschätzt und vielgenannt ist, sein umfangreiches schriftstellerisches Werk aber nicht die Lesergemeinde hat, die bei den regen erziehungswissenschaftlichen Bestrebungen im deutschen Lehrervereine zu erwarten wäre, so liegt dies an den hohen Ansprüchen, die Natorps Bücher wegen ihrer abstrakten Entwicklungen und der nicht leicht verständlichen, obschon kristallklaren Sprache an den Leser stellen. Einführende Schriften in die Gedankenwelt Natorps, die den Weg in die philosophischen Begründungen seiner pädagogischen Lehre bahnen, sind darum nötig und willkommen. A. Görland und vor allem A. Buchenau sind solche Handreichungen zu danken. Die Schrift Herm. Gschwinds, die besonders im III. Abschnitt auch kritische Einschläge hat, gibt ein schön geschlossenes und getreues Gesamtbild über die Philosophie Natorps, ohne daß aber, was der Titel erhoffen läßt, überall die Beziehungen zu den sozialpädagogischen Anschauungen Natorps herausgearbeitet werden und die Betrachtung sich von vornherein auf die erziehungswissenschaftliche Blicklinie einstellt. Doch gibt dann der Schlußabschnitt auf wenig Seiten eine kurze Darstellung der Natorpschen Willenspädagogik, worauf eine eingehende Würdigung und Kritik sich anschließt. Gschwind tritt dabei der Meinung Natorps durchaus bei, daß sich die Erziehungswissenschaften nicht rein empirisch begründen lassen, verkennt aber nicht wie dieser die hohe Bedeutung der Psychologie und der Jugendkunde, besonders auch in ihren experimentellen Richtungen, für die wissenschaftliche Gestaltung der Pädagogik (S. 135—138). Trotzdem wir uns in den Schriften Natorps heimisch wissen, danken wir der gründlichen Arbeit Gschwinds manche Förderung. Vielleicht, daß der nachdrückliche Hinweis darauf, daß Natorps didaktische Anschauungen in der Richtung der Arbeitsschulbewegung gehen (S. 144), bei der Lehrerschaft bewirken kann, sich nicht nur in Fragen der Einheitsschule an den Marburger Philosophen zu wenden.

Leipzig. Otto Scheibner.

Hans Blüher, Werke und Tage, I. Band. Jena 1920. Diederichs. 154 S.

In die geistvolle Darstellung des eigenen Lebens flicht der Verfasser eine Fülle von Tatsächlichem und Gedanklichem zur Jugendbewegung. Er durchsetzt zudem das Bild seines persönlichen Erlebens reichhaltig mit kulturphilosophischen Betrachtungen. So verspricht das Buch über die Lebensbeschreibung hinaus eine lohnende Ausbeute für den Jugendkundler und den Zeitforscher. In diesen Richtungen die Schrift auszuwerten, behalten wir uns bis zum Erscheinen des zweiten Bandes vor. Es sei hier nur — um die eigenartige Gestaltung dieser hochgestimmten Lebensschilderung anzudeuten — ein nachdenkliches Wort aus der Vorrede wiedergegeben: „Die Tage des Menschen, in denen die Werke geboren werden, sind die eigentlichen Lebenstage . . . Die Kreuzungspunkte von Werk und Tag geben die Lebenslinie des schaffenden Menschen an: von ihnen aus gesehen, verdichtet sich die gewöhnliche Biographie, so wie sich in jedem Traumbilde, das wir im Schlafe sehen, zahllose (oder nur zahlreiche . . . ?) Geschehnisse des Wunschlebens verdichtet haben. Jene Lebenslinie geht wie ein roter Faden durch die Geschehnisse hindurch, die freilich auch beschrieben werden, aber nur der Farbe willen. Und diese Lebenslinie kennt man nur selber. Sie darzustellen, ist selber ein Werk."

Leipzig. Rich. Tränkmann.

August Messer, Psychologie. Zweite, verbesserte Auflage. Stuttgart 1920. Deutsche Verlagsgesellschaft. 395 S. Geb. 22 M.

Messers Psychologie zählt zu den besten Bänden in dem von Karl Lamprecht und Hans F. Helmolt herausgegebenen großen Sammelwerk: „Das Weltbild der Gegenwart" und empfängt, wiewohl sie als in sich völlig selbständige Schrift auftritt, von dieser Eingliederung ihre Einstellung. Sie will nicht ein Lehrbuch für die Fachvertreter sein, sondern eine Handreichung geben für alle wissenschaftlich Gebildeten, die zum Ausbau ihrer Weltanschauung ein zuverlässiges Bild von dem Stande der psychologischen Forschung zu gewinnen suchen. So stellt darum auch Messer mit besonderer Sorgfalt die Bedeutung heraus, die der Psychologie für den Gesamtbereich der Erkenntnisgebiete und für die Gestaltung des persönlichen Lebens innewohnt. Eingangs zeichnet er in großen Zügen die Entwicklung der neueren Seelenlehre bis in die Herausbildung der Hauptrichtungen, die gegenwärtig nebeneinander bestehen. In voller Sachlichkeit — dabei den eignen Standpunkt nicht verhüllend — stellt er vor allem dar, wie die empirische Psychologie vorwaltet und sich in ihr die ausgedehnte Anwendung des Experimentes durchgesetzt hat. Bei der dann folgenden systematischen Entfaltung der psychologischen Erkenntnisse, bei der besonderer Wert auf klarste Herausarbeitung der Grundbegriffe gelegt ist, wird nicht versäumt, einen ersten Einblick in die wissenschaftlichen Verfahren zu geben, mit denen die Forschung heute arbeitet. Kennzeichnend für die Darstellung, in der die empirischen Befunde vornehmlich nach den Anschauungen der Apperzeptionspsychologie gedeutet werden, sind u. a. ihre denkpsychologischen Einschläge. Zurücktreten aber in den abschließenden Ausführungen, die den vielfachen Beziehungen der Psychologie zur Philosophie, zu den Einzelwissenschaften und dem Leben nachgehen, die heute so stark in den Vordergrund gerückten praktischen Anwendungen der psychologischen Forschungsergebnisse. — Messers Psychologie wird vor allem auch dort zu empfehlen sein, wo des gleichen Verfassers weit verbreiteten philosophischen Bändchen aus der Sammlung „Wissenschaft und Bildung" einem weiten Kreise zum Studium dienen, und dort, wo seine geschätzten pädagogischen Schriften der deutschen Lehrerschaft zur Wegweisung in dem Werden einer neuen Pädagogik dienen.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

E. Meumann, Intelligenz und Wille. Herausgegeben von Dr. G. Störring, ord. Prof. der Philosophie und Psychologie an der Universität Bonn. Dritte, umgearbeitete und vermehrte Auflage. Leipzig 1920. Quelle & Meyer. 371 S. 20 M.

Meumann bezeichnete diese seine Schrift, die er nach seinem eigenen Zeugnis mit besonderer Liebe umgab, als einen Beitrag zu einer künftigen Wissenschaft vom persönlichen Leben — einer Wissenschaft, zu deren Ausbau der zu früh aus seinem Schaffen gerissene Forscher besondere Begabung und Neigung in sich vereinte. Je mehr sich nun heute immer deutlicher und eifriger die Psychologie und Kulturphilosophie zu einer wissenschaftlichen Erforschung der Persönlichkeit hinwenden, um so dankbarer ist es zu begrüßen, daß der Verlag das vergriffene Buch in neuer Auflage wieder erreichbar macht und seine weitere Pflege einem der nächsten Freunde Meumanns anvertraut hat. Die Hand des Herausgebers hat, soweit wir sehen, sich im ganzen der Eingriffe in die ursprünglichen Gedankengänge und Fassungen enthalten. Es ist so der echte Meumann erhalten geblieben. Dafür aber sind den einzelnen Kapiteln kürzere und längere Anmerkungen beigegeben worden, die in knappen Sätzen die Meumannschen Anschauungen kennzeichnen, hier und da sie beurteilen und den abweichenden Standpunkt Störrings darlegen. Besonders die Frage, wie weit die Gefühle in die Willensakte eingehen, hat dabei zu kritischen Erörterungen geführt.

Unter den Schriften Meumanns ist „Intelligenz und Wille" am weitesten in alle Kreise der Gebildeten gedrungen. Vor allem hat es die Lehrerschaft ihrer psychologischen Fortbildung dienstbar gemacht. Bei dieser Verbreitung und Wertschätzung erübrigt es sich, jetzt den Besprechungen der früheren Auflage eine erneute ausführliche Würdigung folgen zu lassen.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Prof. Dr. Sigm. Freud, Über Psychoanalyse. Fünfte, unveränderte Auflage. Leipzig und Wien 1920. Deuticke. 62 S.

Die Schrift gibt in fünf Vorlesungen, die an der Clark University in Worcester gehalten wurden, eine gut gegliederte Übersicht über die psychoanalytischen Lehren. Sie verfolgt in großen Zügen, wie sich von Breuer an die wichtigsten Grundbegriffe, Auffassungen und Praktiken der Psychoanalyse herausgebildet haben, und benutzt dabei sehr wirksam die Verdeutlichung am Beispiel. So ergibt sich eine anschauliche und leicht verständliche Einführung in das viel-

umstrittene Gebiet, aus dem sich heute, befreit von den Einseitigkeiten, Übertreibungen und Anmaßungen der Anfänge ein wissenschaftlich gesicherter Gehalt von Tatsachen, Begriffen und Erklärungen heraushebt. Sch.

E. Abb, Einführung und Erläuterungen zu Pestalozzi: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Zusammen mit dem Pestalozzischen Text aus dem Jahre 1801. Nürnberg, Friedrich Korn. 56 und 167 S.

Ich hatte mich gerade wieder einmal an Schäfers wundervollem Pestalozzi-Roman „Lebenstag eines Menschenfreundes“ erfreut und Natorps geistvolle philosophische Deutung Pestalozzischen Denkens gelesen, als mir das obige Buch zugesandt wurde. Das war nun freilich damit in eine gefährliche Nachbarschaft geraten, und ich weiß nicht, ob nicht vielleicht etwaige Vorzüge des Buches mir eben wegen dieses Konstrastes unzugänglich blieben. Aber ich habe den Eindruck, daß diese schulmeisterliche Art der Erläuterungen (die aus der Anstellungsprüfung von Lehrern und Lehrerinnen hervorgegangen sind) kennzeichnend ist für die Art, wie man die Größen der Pädagogik dem jungen Erzieher nicht innerlich nahebringt. Es wird eine Reihe von Begriffen erläutert, die P. in der „Gertrud“ anwendet: „Natur, erste Bedeutung“, „Natur, zweite Bedeutung“, „Wahrheit“, „Wesen“, „Anschauung“, „Anschauungskunst“ usw. (Man vergleiche mit diesen Gemeinplätzen die tiefgründigen Ausführungen, die Natorp in dem kleinen Teubner-Büchlein über Pestalozzis Anschauungsbegriff bringt.) Dann folgt auf 20 Seiten eine Darstellung der Hauptideen und endlich eine Inhaltsangabe jedes einzelnen der 14 Briefe des Buches. Alles schematisch, lehrhaft, so recht auf Beibringung fertigen Prüfungswissens zugeschnitten; man atmet ordentlich auf, wenn man von dieser Oberflächenklarheit der ersten Buchhälfte im zweiten Teil zu der oft vertrackten und dunklen, aber stets innerlich erlebten und von starker Gesinnung durchglühten Ausdrucksweise des P.schen Textes selbst übergeht. — Solange solche Bücher noch geschrieben, gedruckt und — auswendig gelernt werden können, scheint alles schöne Reden über Reform der Lehrerbildung in den Wind gesprochen zu sein. W. Stern.

Dr. Richard Seyfert, Kultusminister im Freistaat Sachsen, Die Unterrichtslektion als Kunstform. Ratschläge und Proben für die Alltagsarbeit und für Lehrproben. Fünfte, verbesserte Auflage. Leipzig 1920. Wunderlich. 288 S.

Wir zeigen die neue Auflage der von uns früher besprochenen Schrift mit dem erneuten Hinweise an, daß aus ihren kurzen Erörterungen und ihren zahlreichen Lehrbeispielen für die Unterrichtsgestaltung mehr zu lernen ist als aus so manchem dickleibigen didaktischen Lehrbuche. Die beigegebenen Lehrproben entstammen überwiegend einer Zeit, in der man unterrichtliches Stilgefühl pflegte. Unter neueren Bestrebungen droht jetzt, so weit ich sehe, hier und da eine Verwilderung der didaktischen Form. Hier kann das Buch Seyferts zur Gewissensschärfung des Lehrers werden. Unterrichten ist ihm ein Tun, in dem künstlerisches Schaffen, wissenschaftliches Erwägen und auch handwerkliche Fertigkeit eingehen. Gleichweit entfernt von einem didaktischen Naturalismus, der aus dem Stegreif unterrichtet, und einem Schematismus, der dem Stoffe durch Einpressen in eine allgemeingültige Form Gewalt tut, zeigt Seyfert an seinen Ausführungen und Lehrproben, wie der Unterricht unter Gesetzen steht, die sich, ohne daß der Lehrgegenstand um seine Natur betrogen wird, vor allem aus den psychologischen Bedingungen des geistigen Wachstums herleiten. In dem daraus normierten Unterrichtsgange, der keineswegs aber das freigestaltende Schaffen des Lehrers unterbinden soll, ist den neuen Unterrichtgedanken der Arbeitsschule volle Freiheit der Auswirkung gewährleistet.

Leipzig. Otto Scheibner.

Friedrich Wilhelm Fulda, Zum Beruf geboren. Grundsätzliches zur Berufsfrage. Tat-Flugschriften Nr. 33. — Eugen Diederichs, Jena 1919. M. 3.—. (Gleichzeitig als Jenaer Dissertation 1919 bei Brandstetter, Leipzig.)

In dieser kleinen, immerhin lesenswerten Schrift wird der Versuch gemacht, das Problem der Berufsberatung auf seine Grundlagen zurückzuführen. So wertvoll bei diesem Bestreben die Betonung einer auf dem Boden eines starken Idealismus erwachsenen Berufsmoral erscheint, so entschieden muß man sich gegen die Einführung transzendenter Motive verwahren. Das Büchlein ist aus reinem und gegenwartserfülltem Geiste heraus geschrieben und die Ehrlichkeit der Gesinnung wird diesen Essay nicht wertlos erscheinen lassen, der durch das Pathos der aufgestellten Forderungen das Bewußtsein weiterer Kreise aufzurütteln und auf die Verpflichtungen unserer Gesellschaft gegenüber dem Nachwuchs hinzuweisen imstande ist. Das Begabungsproblem will der Verfasser mit Recht nicht als eine quantitative Auslese betrachtet wissen, sondern

vielmehr als eine der Unerschöpflichkeit der Veranlagungen Rechnung tragende, qualitative Berufsdifferenzierung und -einweisung.

Wohin übertriebene, sich von dem sicheren Boden des Empirischen entfernende Theorien führen können, das sieht man an der merkwürdig anmutenden, ohne jede Begründung vorgebrachten Dreiteilung des Menschen in Körper, Geist und Seele; und auf Grund dieses seltsamen Trilogismus wird ein graphisches Schema der Wechselbeziehungen dieser drei Gebiete gegeben, über das sich jede Diskussion erübrigt. An der gleichen Klippe metaphysischer Vermutungen ohne erfahrungsgemäße Fundierung sind auch ein paar andere Gedanken gestrandet: so insbesondere der, daß ein jeder Mensch infolge der Vererbung zu einem besonderen Berufe geboren sei. Hier liegt der Hauptfehler der Schrift. Wenn wir von Begabung oder Veranlagung reden, so handelt es sich dabei niemals um eine bestimmte Berufsbegabung, sondern stets nur um einen Komplex psychischer Eigenschaften, der in individueller Zusammensetzung und Differenzierung, quantitativ und qualitativ genommen, auftritt und eine Eignung zu einer Berufsgruppe, meist nicht zu einem einzigen bestimmten Berufe, andeutet. Wenn Fulda für jeden Menschen eine durch die Vererbung gesteigerte spezielle Disposition zu einem Berufe annimmt, so begibt er sich damit auf das Gebiet unhaltbarer, jedenfalls durch die tatsächliche Erfahrung nicht zu beweisender Hypothesen, zumal sich in jeder Ahnenreihe natürlich die mannigfachsten Berufselemente gemischt und durchdrungen haben. Sehr absurd klingt auch neben dieser „naturwissenschaftlichen“ Begründung die Behauptung, daß man zu der „naturgewollten“ Tätigkeit „von Gott berufen“ sei; „was naturgewollt ist, ist gottgewollt“. So sehr man sich über den Ausspruch freuen kann, daß es Gottesdienst sei, den Menschen die Wege zu künftigem Beruf zu weisen, so sehr muß man andererseits in einer auf wissenschaftlichen Wert Anspruch erhebenden Schrift gegen eine Verquickung religiöser Heteronomie oder Glaubensmoral mit dem durch unsere moderne exakte Forschung Erfaßbaren Einspruch erheben, wobei dem persönlichen Glauben auch des Wissenschaftlers keine Einschränkung zu widerfahren braucht.

Überhaupt stehen neben wertvollen Anregungen und Gedanken eine Reihe zweifelhafter Formulierungen, die besonders dem Berufsberater und praktischen Psychologen Bedenken erregen müssen. Die Beziehungen zwischen Berufsbegabung und wirklicher Arbeitsleistung sind im wesentlichen richtig hervorgehoben, wenn auch vielleicht ein wenig zu einseitig; und man mag mit Spranger das Recht bestreiten, in einer übertriebenen Begabtenauslese und Berufseinweisung das Heil der Welt zu erblicken. Wer dem Problem der Begabungsuntersuchungen nicht mehr mit der naiven Begeisterung und der schrankenlosen Gläubigkeit früherer Autoren gegenübersteht, sondern weiterblickt und insbesondere die oft so regellosen Durchkreuzungen durch wirtschaftliche, soziologische, historische oder ethische Momente berücksichtigt, der wird sich doch hüten, allzu absolut gefaßte Thesen zu verkünden. Von einer wirklichen Durchdringung und Erfassung der Begabungs- und Berufsfragen sind wir ja doch — aufrichtig gesagt — noch so weit entfernt!

Die Forderung nach Vermittlung einer eingehenden Berufskenntnis vor der Entscheidung des Jugendlichen, die Beobachtung des kindlichen Spiels, in dem sich oft latent schlummernde Fähigkeiten offenbaren, die sachgemäße Einfühlung in die junge Seele und eine darauf sich aufbauende gesunde Erziehung auf den Beruf hin (aber nicht auf einen bestimmten Beruf hin!) — nebst den Fragen der Berufsfindung selbst — darüber finden sich manche treffenden Ausführungen, wenn man auch hier und da sich kritische Anmerkungen machen muß. Die großzügige und weitherzige Behandlung der Frage, wie man den jungen Menschen den geeigneten Beruf auch wirklich ermöglichen soll, gibt eine Reihe brauchbarer, leider zunächst wohl noch utopisch bleibender Anregungen. Bedauerlicherweise sind die Gründe und Vorteile einer systematischen Berufsberatung etwas einseitig und lückenhaft dargestellt, wo doch eine Fülle von Problemen den Kenner zu überwältigen droht. Die Bedeutung des Urteils von Schule und Haus, die Wirkung einer zeitgemäßen und vernünftigen Erziehung werden in ihrer Wichtigkeit betont und auch die Methoden der experimentellen Psychologie berücksichtigt, sowie die Unterscheidung von Berufsanalyse und Eignungsprüfung hervorgehoben, andererseits auf die Unzulänglichkeit der Experimentalforschung auf dem Gebiete der Charakteruntersuchung hingewiesen wird.

Statt der Forderung nach der Wahl des „angeborenen“ Berufes (jedes Jahrzehnt bringt neue Berufe; ob auch der Beruf des experimentellen Psychologen „angeboren“ ist?) sollte man lieber rein empirisch eine sorgfältige Zergliederung aller Berufe nach psychologischen, soziologischen und anderen Gesichtspunkten vornehmen und die Erfordernisse der einzelnen Berufstätigkeiten in wissenschaftlich einwandfreier Weise feststellen. Erst auf dieser Grundlage vermögen wir durch systematische, umfassende Eignungsprüfungen die wirkliche Begabung für einen den Fähigkeiten angemessenen Beruf zu untersuchen. Dann werden sich die bisher immer

wieder beobachteten und als schädlich anerkannten Widersprüche zwischen Berufsbegabung und praktischer Tätigkeit allmählich beseitigen lassen. — Aber seinen Nutzen hat das Büchlein durch seine freie, offene, herzhafte Betonung einer Forderung, die aktuell und wichtig ist. Wir Psychologen brauchen noch viel ernste Arbeit. An einer so frischen und überzeugten Verkündigung echter Berufsmoral, wie sie Fulda gibt, sollten jedoch auch wir nicht vorübergehen.

Charlottenburg. Werner Schulte.

Festschrift. Johannes Volkelt zum 70. Geburtstag dargebracht von Paul Barth, Bruno Barth, Ernst Bergmann, Jonas Cohn, Max Dessoir, Richard Falkenberg, Max Frischeisen-Köhler, Otto Klemm, Albert Köster, Felix Krueger, Friedrich R. Lipsius, Walther Schmied-Kowarzik, Hermann Schneider, Hermann Schwarz, Eduard Spranger, Hans Volkelt, Wilhelm Wirth, Georg Witkowski, Wilhelm Wundt. Mit einem Bildnis und einem vollständigen Verzeichnis der Schriften Volkelts. München 1918. Beck. 428 S.

In der Wahl der Beiträge, die von den Schülern, Freunden und Fachgenossen des Jubilars zu einer selten schönen Festgabe vereinigt worden sind, spiegeln sich die Wissenschaften wider, denen Johannes Volkelt die Arbeit seines Lebens gewidmet hat: Erkenntnistheorie, Metaphysik, Ethik, Aesthetik, Religionsphilosophie, Psychologie und Pädagogik. Und wenn unter den dargereichten Abhandlungen die Fragen des Erkennens und der Kunst den Vorrang einnehmen und die Pädagogik nicht selbständig, sondern nur in Verflechtung mit anderen Wissenschaftsproblemen auftritt, so ist dies — worauf auch im Vorworte hingewiesen wird — mehr als Zufall: es trifft zusammen mit dem Maße, nach dem Volkelt seine Forscherkraft und -freudigkeit auf sein vielgestaltiges Arbeitsfeld verteilt hat. Er lehrte Pädagogik auf seinem Leipziger Katheder gewissenhaft und treu und auch nicht ohne innere Anteilnahme — aber doch uns Schülern deutlich spürbar mehr als pflichtgemäße Erfüllung eines ihm gewordenen Lehrauftrages und nicht als einen Gegenstand, zu dem er sich im Innersten hingezogen und berufen fühlte. Auch sein ausgebreitetes und umfängliches schriftstellerisches Werk bezeugt diese kühlere Stellung zur Erziehungswissenschaft; es weist nur wenige Abhandlungen pädagogischen Inhalts auf; sie sind zum Teil auch nur Gelegenheitsschriften. So wird es verständlich, daß Johannes Volkelt trotz einer langjährigen pädagogischen Lehrtätigkeit, in der er viel Eigenes zu lehren wußte, und trotzdem ihm in den studierenden sächsischen Volksschullehrern eine sehr große, gut vorgebildete und überaus eifrige Hörerschaft zu Füßen saß, in der Erziehungswissenschaft keine Schule gemacht hat. Wohl aber ist ihm gerade aus diesem Kreise viel dankbare persönliche Verehrung erwachsen.

Für das Arbeitsgebiet unserer Zeitschrift sind einige der Beiträge des Festbandes von ganz besonderer Bedeutung. Ihren Inhalt zu kennzeichnen, verbietet uns die literarische Zeitnot der Raumbeschränkung. So müssen wir uns begnügen, sie nur kurz zu nennen und sie der Würdigung um so mehr zu empfehlen, als sie in dem Verbande einer bunt gefügten Jubiläumsgabe nicht wie am fachwissenschaftlichen Orte der allgemeinen Kenntnisnahme durch die Fachvertreter keinesfalls sicher sein können. Es sind dies die Abhandlungen: Wilhelm Wundt, Die Zeichnungen des Kindes und die zeichnende Kunst der Naturvölker; Hermann Schwarz, Vom unanschaulichen Wissen; Felix Krueger, Die Tiefendimension und die Gegensätzlichkeit des Gefühlslebens; Eduard Spranger, Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie; Paul Barth, Dramaturgie und Pädagogik.

Leipzig. Otto Scheibner.

Handwörterbuch des Volksschulwesens. Unter Mitwirkung zahlreicher Schulmänner herausgegeben von Dr. E. Clausnitzer, Dr. L. Grimm, Dr. A. Sachse, Dr. R. Schubert. Leipzig 1920. Teubner. 541 S. M 16.—.

Die Pädagogik verfügt — erklärlich aus ihrer theoretisch-praktischen Doppelnatur — über eine stattliche Anzahl von Nachschlagewerken, teils das Gesamtgebiet, teils einzelne Provinzen umfassend. Neben den größeren Enzyklopädien von Rein, von Loos und Roloff, die aus der Zeit vor dem Kriege in das Werden einer neuen Pädagogik hereinragen, mag mit seinem kleineren Umfange und seiner handlichen Einrichtung auch das vorliegende Handwörterbuch willkommen sein. Schade nur, daß es inmitten einer Zeit erscheint, in der sich das Schulwesen außen und innen gründlich wandelt, und daß es darum in wichtigen Teilen allen Ansprüchen nicht genügen wird. Hoffentlich wartet nun wenigstens die erziehungswissenschaftliche Hauptstelle des Deutschen Lehrervereins mit ihrem längst vorbereiteten Werke gleicher Art so lange, bis die heute stürmische Entwickelung des pädagogischen Lebens in ruhigeres Zeitmaß und gefestigte Gestaltungen gekommen ist.

Die Anlage des stattlichen Bandes befriedigt. Wir haben ihn längere Zeit auf seine Bewährung im tagtäglichen Gebrauch erprobt und für Handreichungen, wie sie etwa der Lehrer im Amt oder, wer sonst es mit Schulfragen zu tun hat, suchen könnte. In der Auswahl und Ausarbeitung der Schlagwörter tritt das Organisatorische des Verwaltungsbereiches und das Historische u. E. zu stark gegen die Theorie und Praxis des Unterrichts hervor. Reichlich bedacht findet sich die Psychologie, freilich nicht immer mit dem glücklichen Griff nach dem vordringlich Erforderlichen und hier und da auch nicht immer wissenschaftlich einwandfrei. Unzureichend ist die Jugendkunde vertreten. Recht überflüssig erscheinen — wie übrigens auch in Reins Enzyklopädie — die oft mit nicht mehr als Redensarten und Selbstverständlichkeiten bedachten Schlagwörter von der Art „Albern“—„Unstet“—„Ungeschliffen“ usw. Unter den Mitarbeitern vermissen wir die Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Der und jener Artikel verlangt unbedingt die Bürgschaft der gelehrten Hand. So hätte vor allem die Psychologie, die Jugendkunde und die experimentelle Pädagogik eines Fachvertreters bedurft. Unter den von uns geprüften Abschnitten waren besonders gut bearbeitet die Beiträge von Damm, Schubert und vor allem auch in der Form von Grimm. Schätzenswert ist es, daß allenthalben auf Literaturangaben viel Fleiß verwendet worden ist, ohne daß es freilich gelungen wäre. immer das Wertvollere aus der Flut pädagogischer Schriften hervorzuheben. So fehlen u. a. von Gaudig, der trotz seiner unbestrittenen großen Führerbedeutung leider nur mit kurzer Bemerkung unter „Reformbewegung“ erwähnt wird, die Hauptschriften, in denen er gerade geg n-über seinen ersten Büchern das Volksschulwesen in den Kreis seines eindringenden schöpferischen Denkens einbezogen hat. Otto Scheibner.

Nelly Lutz-Huszagh, Lehrerin am Konservatorium der Musik in Leipzig, Musikpädagogik mit besonderer Berücksichtigung des Klavierunterrichts. Leipzig 1919. Quelle & Meyer. 131 S. 5.40 M.

Das Buch beschäftigt sich nicht mit unterrichtsmethodischen Fragen, sondern sucht herauszuarbeiten, wie im musikalischen Unterrichte die ganze Persönlichkeit des Schülers zu bilden ist. Lutz-Huszagh ist dabei der Meinung, daß eine allgemeine Erziehungslehre, wie sie das pädagogische Schrifttum reichlich aufweist, dem Musiklehrer nur wenig bieten könne, daß es vielmehr für das musikalische Gebiet nach der eigenartigen Natur seines äußeren und inneren Lebens einer selbständigen Kunst der erziehlichen Beeinflussung bedürfe. Es wird in dieser Einstellung zunächst von dem künstlerischen und sittlichen Ziel gehandelt, dann die Lehrerpersönlichkeit nach ihren künstlerischen, sittlichen und pädagogischen Bestimmtheiten dargestellt, weiter eine Reihe von pädagogischen Grundsätzen besprochen und zuletzt ein Bild vom Beruf des Lehrers gegeben. Erwünscht wäre, daß auch der Besonderheit des Musikschülers ein eigener Abschnitt, der freilich eine tiefere psychologische Vorbildung der Verfasserin voraussetzte, gewidmet würde.

Es ist bekannt, daß mangels einer besonderen pädagogischen Vorbildung der Musiklehrer die in ihrem Unterrichte liegenden Möglichkeiten zu stärkster erziehlicher Einwirkung vielfach nicht genützt werden. Ein Buch wie das von Lutz-Huszagh, erwachsen aus langjähriger Erfahrung und einer unverkennbar mit besonderer Begabung gepaarten Neigung, Pädagogisches zu beobachten und zum Gegenstand des Denkens zu machen, wird darum sehr erwünschte Handreichungen tun. Für mich war die Schrift eine lehrreiche Gelegenheit, das Ganze der Persönlichkeitserziehung — nur um diese handelt es sich in dieser Musikpädagogik — vom Standpunkte eines scharf umgrenzten Lehrgebietes aus zu sehen und dabei manchen Erziehungssatz auf seine allgemeine Gültigkeit hin prüfen zu können. So waren mir in diesem Sinne die Abschnitte über „Selbsttätigkeit und Beeinflussung“ (S. 77f.) besonders wertvoll. Es mag z. B. wohl ebenso sehr in der Natur des Lehrfaches Musik wie in der Eigenart des begabten Musikschülers begründet sein, wenn Lutz-Huszagh nachdrücklicher, als es sonst in anderen Lehrgebieten berechtigt ist, auf Gefahren des uns vornehmsten Unterrichtsgrundsatzes: den Schüler so weit als nur möglich zur Eigentätigkeit kommen zu lassen, hinweist. Otto Scheibner.

Joh. Friedr. Herbarts pädagogische Jugendschriften. In Auswahl herausgegeben von Dr. Georg Weiß. (Reclams Universalbibl. Nr. 6037, 6038) Leipzig. Reclam. 192 S.

Indem die kleine Sammlung aus Herbarts Hauslehrerzeit die Berichte an den Landvogt v. Steiger darbietet und sie durch eine kleine Auswahl von Briefen jener Jahre willkommen ergänzt, und indem sie weiter noch aus dem Bremer Lebensabschnitt, der eine Vorbereitung auf das spätere Wirken und Denken bedeutete, vier kleine Schriften aufnimmt, bietet sie Texte, die erkennen lassen, „wie sich Herbarts pädagogische Forderungen aus persönlichem Erleben und unermüdlichem Streben entwickelt haben“. Otto Scheibner.

Druck von J. B. Hirschfeld (A. Pries) in Leipzig.

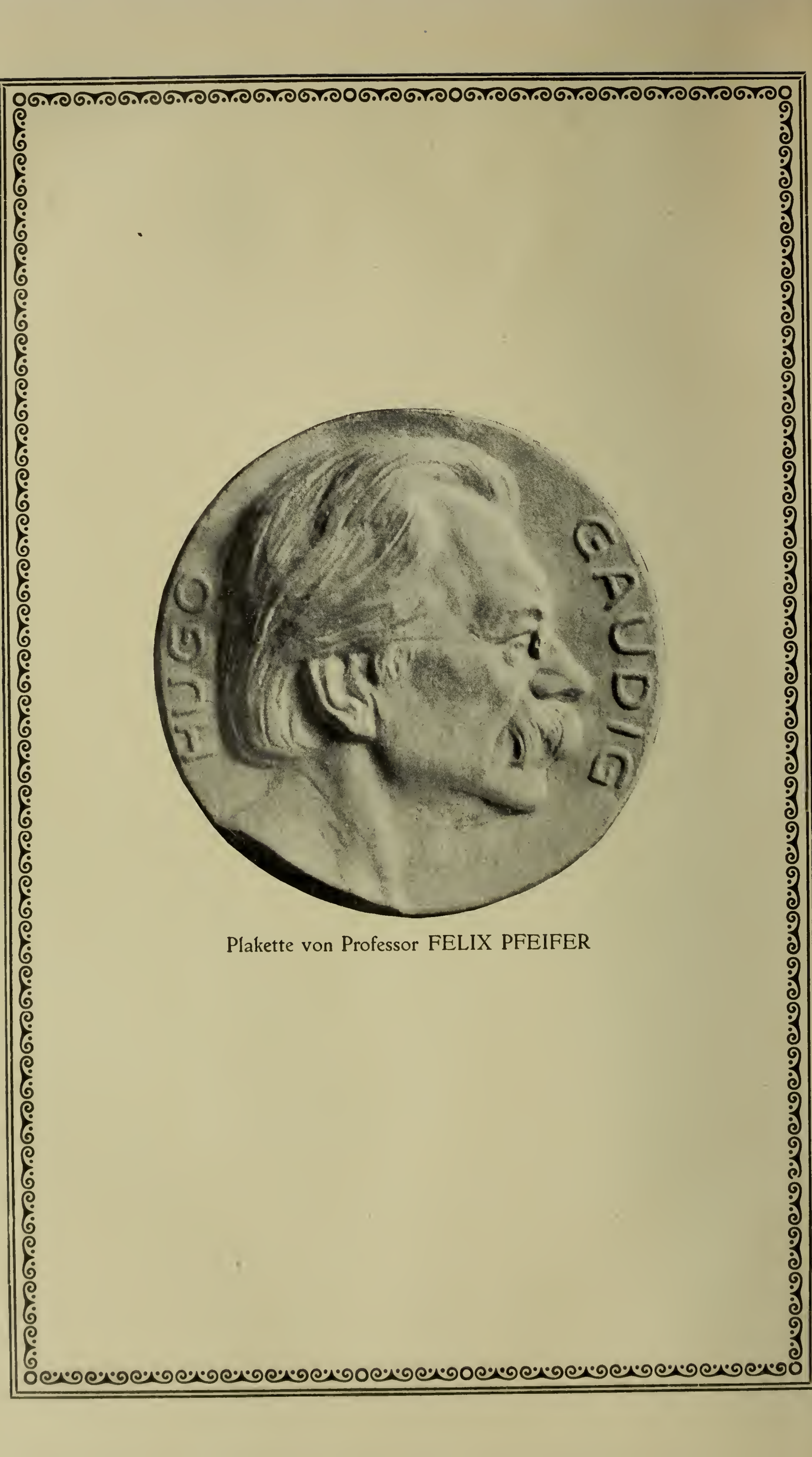
HUGO GAUDIG

ZUM SECHZIGSTEN GEBURTSTAG GEWIDMET

*

5. DEZEMBER

1 · 9 · 2 · 0



Plakette von Professor FELIX PFEIFER

Hugo Gaudig
zum sechzigsten Geburtstag
5. Dezember 1920.

Hochgeehrter Herr Oberstudiendirektor!

In die stille Feier Ihres sechzigsten Geburtstages dringt mit Grüßen und Wünschen der weite Kreis derer, die sich Ihnen und Ihrem Lebenswerke in Verehrung verbunden wissen. Zwei Jugendgeschlechter haben sich gerüstet, dem geistvollen und geistweckenden Lehrer und Erzieher ihre dankbare Zuneigung zu bekunden; eine große Gemeinde von Schulleuten in aller Welt bekennt heute, was ihr das weitausgebreitete Werk des pädagogischen Schriftstellers und das Wirken des bedeutenden Schulleiters, an dessen Schulstätten sie als Mitarbeiter oder Besuchsgäste sein durften, geworden ist; die Gelehrten der pädagogischen Wissenschaft und die Pfleger des pädagogischen Lebens aber werden sich der Forscher- und Führerverdienste bewußt, die dem Namen Hugo Gaudig einen Ehrenplatz in der Geschichte der Erziehung sichern.

Auch die Zeitschrift für pädagogische Psychologie fühlt sich berechtigt und getrieben zu innerlicher Anteilnahme an dem festlichen Tage; ist es ihr doch gegönnt, mit Ihnen, sehr geehrter Herr Oberstudiendirektor, seit langem in regsamer Arbeitsgemeinschaft zu stehen.

Ihr weitgespanntes pädagogisches Denken hat mit besonderer Schaffensfreude auf alle die Gebiete und Richtungen ausgegriffen, denen nun schon durch Jahrzehnte die Bestrebungen der Zeitschrift gelten. Wie Ihre Schriften bezeugen, sind Sie einer der eindringlichsten Rufer gewesen, die inmitten des Werdens einer neuen Pädagogik von der unerläßlichen psychologischen Durchleuchtung alles pädagogischen Forschens und Wirkens überzeugten. Einige Ihrer besten Arbeiten legen dar, wie die Ziele der Bildung, wenngleich sie von außen her gesetzt sind, als psychische Verfassungen und Formungen der seelenkundlichen Zergliederung bedürfen; immer wieder forderten und zeigten Sie dann, wie

die Mittel und Wege, die Maßnahmen und Veranstaltungen des Unterrichtens und Erziehens aus den Lehren einer neuen Psychologie zu rechtfertigen seien; vor allem aber: unermüdlich predigten Sie den Lehrern und Erziehern die Ehrfurcht vor dem Kinde und wirkten mit an der Anerkennung und dem Ausbau einer Jugendkunde. Im Sinne unserer Zeitschrift bemühten Sie sich auch, mit all dem eindringenden Eifer und Fleiße, die Ihr vielgestaltiges Schaffen kennzeichnen, die Eigenart des pädagogischen Denkens herauszuarbeiten und zu betätigen. Ohne andere Untersuchungsverfahren auszuschließen, sind Sie mit uns eingetreten, daß der Geist exakter Forschung in der Erziehungswissenschaft heimisch werde, daß sich in ihr die vergleichenden und beobachtenden, die statistischen und experimentellen Verfahren entwickeln. Bei alledem aber war Ihr pädagogisches Blickfeld nicht psychologistisch oder formalistisch eingeengt. Es ist in der Führung der Zeitschrift nicht zuletzt Ihr Verdienst, wenn sich die Eigenbewegungen unseres begrenzten Arbeitsgebietes nicht gegen das wirkliche pädagogische Leben absondern und immer mit den großen kulturellen Zeitströmungen enge Fühlung suchen. In zahlreichen Beiträgen haben Sie solche Auffassungen und Einstellungen am Beispiel der Einzelfrage verdeutlicht und mit diesen Aufsätzen und Abhandlungen zugleich unsere gemeinsame Arbeit verankert in die gewaltige, geschlossene Gedankenwelt, die sich — füllereich und eigengeprägt — in Ihrem literarischen Werk und in Ihrem Schulwirken auftut.

Den Dank für alle Ihre Mitarbeit lassen wir aber getragen sein von Wünschen, die aus persönlicher Verbundenheit erwachsen. Ihnen ward die Gnade eines hochgestimmten und ragenden Geistes, die Gabe des schöpferischen Denkens; Ihnen ward mit dem leidenschaftlichen Willen zu unermüdlichem Schaffen die Köstlichkeit eines werkerfüllten Lebens; Ihnen ward das Geschenk einer rüstigen Gesundheit und eines feinen häuslichen Glückes; Ihnen ward es beschieden, Vielen viel zu geben und Verehrung und Liebe zu empfangen: ein freundliches Geschick schütze Ihnen in schwerer Zeit solchen Segen des Lebens auf weit, weit hinaus!

Leipzig, Hamburg, München, am 5. Dezember 1920.

Die Schriftleitung und der Verlag.

Hugo Gaudig als pädagogischer Denker.

Von Otto Scheibner.

Unter den pädagogischen Charaktergestalten unserer Zeit tritt Hugo Gaudig als eine der eigenartigsten Persönlichkeiten hervor. Sei es als Lehrer und Schulleiter, sei es als Forscher und Schriftsteller — immer geht er neue und besondere Wege. Verwunderlich genug, daß er in deutschen Landen erst während der letzten Jahre in die Vordergrundstellung gerückt worden ist, die ihm schon längst gebührte. Zum guten Glücke aber schreitet er in seltener Frische und Kraft, voll auf der Höhe des Schaffens, in sein siebentes Jahrzehnt, und es besteht, soweit menschliches Auge sehen kann, die Gewähr, daß er selbst noch sein Lebenswerk zu breitester Kenntnis und Anerkennung, zu schöner Auswirkung und Vollendung führen werde.

Den Späteren wird es eine reizvolle Aufgabe bleiben, den wirkenden Schulmann, den pädagogischen Gelehrten und Schriftsteller im Gesamtbilde seiner schöpferischen Persönlichkeit und seines so ausgebreiteten literarischen Werkes darzustellen. Wir hier nehmen die Feier seines 60. Geburtstages zum Anlaß, in genauer Kenntnis der Schriften Gaudigs und auf Grund persönlicher Eindrücke nur einige psychologische und sachliche Züge seines pädagogischen Denkens aufzuzeigen — Denken nach Gaudigs eigener Sprachgewohnheit in einem erweiterten Sinne gefaßt, als es sonst fachwissenschaftlicher Brauch ist.

Es sind zwei Grundformen der Gedankenwerdung, die sich in dem geistigen Schaffen Gaudigs verbinden und deutlich in den Darstellungsweisen und den gedanklichen Entwicklungen seiner zahlreichen Schriften offenbaren: das intuitive schöpferische Erkennen und das streng wissenschaftliche Denken. Die Art, wie sich so gelehrte und künstlerische Geisteshaltung vereinen — beide sich wechselseitig ergänzend oder ablösend, eine an der anderen sich erweckend, einmal diese, ein andermal jene vorwaltend, dabei durch Übergangsformen mannigfaltig verbunden —, bietet denkpsychologische Erscheinungen von hohem Reize. Unter den pädagogischen Führern mag es nur wenige geben, die so von aufsteigenden, frei wachsenden Gedanken bestürmt werden wie Gaudig und vor denen sich wie bei ihm die Probleme so leicht und schnell auftun und entfalten. Darum sind seine Gespräche, seine Lehrstunden und Schriften so überreich an eigenartigen Einfällen und auftauchenden Fragen. Auch seine sachlichen Gegner bewundern rückhaltlos die aus solch andrängender Fülle ausgehende Kraft der Anregung und erkennen das Gepräge des Geistvollen an, das aus solch freiem Gedankenweben die Persönlichkeit Gaudigs gewinnt. Was Niethammer vom Erzieher fordert: „Habe Geist und wisse Geist zu wecken!", wird sich nicht häufig so voll erfüllt zeigen, wie im Pädagogen

Gaudig. Auf lange hinaus, so will uns dünken, hat er durch seinen so leicht zufließenden Ideenreichtum dem pädagogischen Leben und der pädagogischen Lehre wertvollste Gedanken zum Nach- und Weiterdenken gegeben. Aus solch leicht flüssig heranwogenden Gedankenströmen erklärt sich dann auch Gaudigs Vorliebe für freiere und wechselvolle Formen der Darstellung. So sind besonders seine ersten beiden pädagogischen Bücher, die „Didaktischen Ketzereien“[1]) und die „Didaktischen Präludien“[2]), durchsetzt mit bunten aphorismatischen Einschlägen. Sie machen die Lektüre dieser einstimmenden Schriften zu einem literarischen Genuß. Auch in den plastischen und persönlichen sprachlichen Prägungen, in vielen Wortneubildungen, in dem Bilderreichtum, in den affektbetonten Wendungen, in dem gesamten vorwärtsdrängenden, gefühlsgetragenen Ausdruck spiegelt sich wider, wie Gaudig die Gabe eines beweglichen, geschmeidigen intuitiven Denkens geschenkt ist. Man ahnt, daß solcher Geist in der Versuchung zu dichterischen Versuchen steht.

Aber dies freie Wachsen der Gedanken tritt in den Dienst eines hochentwickelten wissenschaftlichen Denkens, das sich in einbohrender Vertiefung und verkettender Besinnung, in forschender Einzeluntersuchung und in systematischer Arbeit des weiten erziehungskundlichen Gebietes bemächtigt. Gaudig ist erfüllt von einem so leidenschaftlichen Denkwillen und einer so hohen Denkfreude, wie sie Nietzsche als das Glück des Denkers preist. Es ist kennzeichnend für diese Denkhaftigkeit als geistigen Wesenszug, daß Gaudig oft und gern über das Denken selbst denkt und daß darum das Wort „Denken“ in dem so reichen Wortschatze seiner eigenartigen Sprache immer wieder auftaucht, daß auch die Pflege des planmäßigen Denkvorganges neben der Ausbildung des freien Gedankenspieles ein Hauptstück seines Unterrichtens ist. So unterwirft er in dem Eingange des großen Zweibänders „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“[3]) die Verfassung des pädagogischen Denkens unserer Zeit einer gründlichen Überprüfung, zeigt die wenigen Vorzüge und vielen Mängel auf und fordert neue Einstellungen und Verfahren des Denkens. Unerfreulich am pädagogischen Denken sind ihm — dem Eigendenker — vor allem der Zug des Massendenkens, die bedenkliche Flächenhaftigkeit und Einseitigkeit, die mangelnde Systematisierung, der Psychologismus und der Scholastizismus. Gegen solch schwere Denkfehler entwickelt Gaudig eine „Logik des pädagogischen Denkens“ und betätigt sie selbst vorbildlich in den größeren Schriften seiner letzten Zeit.[4]) Er gibt so in ihnen — formal gesehen — eine wahrhafte Denkschule für den Pädagogen. Um aus seinem Denken einige Merkmale zu nennen: ihm eignet in einer Zeit, in der die pädagogische Welt unter schlimmster Begriffsverwirrung leidet, ein Denken mit scharf bestimmten, am Beispiel verdeutlichten,

---

[1]) Leipzig, 1. Aufl. 1904; 4. Aufl. 1920. Teubner.
[2]) Leipzig, 1. Aufl. 1908; 2. Aufl. 1920. Teubner.
[3]) Leipzig 1917. Quelle & Meyer.
[4]) Deutsches Volk — Deutsche Schule. Leipzig 1917. Quelle & Meyer. — Schulreform? Vorläufiges zur Reform des Reformierens. Leipzig 1920. Quelle & Meyer.

treffend bezeichneten neuen Begriffen; ein Denken mit festgehaltener grundsätzlicher Einstellung; ein Denken, das an der Schwelle gewohnheitsmäßig in aller Breite und Tiefe das Gebiet problematisiert, die Fragepunkte aufs schärfste herausstellt und sie so ordnet, wie in planmäßiger Abfolge der Untersuchungsgang sie erfassen muß; ein Denken, das mit Vorliebe das Für und Wider in dialektischer Auseinandersetzung erörtert und nach zuvor sicher gestellten Maßstäben eine unverklausulierte Entscheidung herbeiführt; ein Denken, das bei der Versenkung ins einzelne nie den Blick auf das Ganze der Pädagogik verliert, und ein pädagogisches Denken, das seinen Fachgegenstand auf dem Grunde einer geschlossenen Welt- und Lebensanschauung, auf dem Boden eines Kulturbewußtseins behandelt und darum „weder unzeitlich noch überzeitlich, noch viel weniger ewig gestrig“ ist, sondern im Erleben der Zeit wurzelt. Solcher kulturphilosophische Untergrund aber ist nicht wie bei so manch anderem Denker erst nachträglich zu einer ausgebauten Bildungslehre als noch erforderliche Begründung erworben worden, sondern war gesichert, bevor die erziehungswissenschaftliche Denkarbeit einsetzte — selbstverständlich, daß dabei der pädagogische Denker unausgesetzt am Werke war, seine Anschauung über Sinn und Wert von Welt und Leben und Zeitgeschehen weiter zu entwickeln, und daß sich am Neuerwerb die pädagogische Fragestellung immer von neuem wieder orientierte. Ein erfreulichstes Kennzeichen im Denken Gaudigs ist es dabei, wie sich seine Theorie — wieder ein Vorzug gegen manch anderen pädagogischen Wissenschaftler — nicht jenseits der Wirklichkeit von Erziehen und Unterricht bewegt, vielmehr Hand in Hand mit den täglichen Erfahrungen des Lehrers geht — sei es, daß ihm aus dem pädagogischen Leben die Denkprobleme erstehen, sei es, daß er die theoretisch entwickelten Gedanken praktisch auf ihre Wirkung hin erprobt. Letztes Verständnis für das Denken Gaudigs ist darum nur dann zu gewinnen, wenn er zugleich in seinem Lehrertum erfaßt wird, und es ist auch von hier aus zu verstehen, daß seine Schule wohl der besuchteste pädagogische Wallfahrtsort in Deutschland geworden ist und fast jede seiner Lehrstunden Besuche empfängt.

Sachlich greift Gaudigs Denken ungemein weit aus. In einem Vierteljahrhundert tagtäglicher pädagogischer Gedankenarbeit hat er wohl das ganze ausgedehnte Feld der Erziehungskunde durchschritten und oft entscheidend an der Klärung schwebender Fragen mitgewirkt. Deutlich tritt in diesem langen, tiefen und breiten Schaffen des pädagogischen Denkers eine sehr deutlich erkennbare Entwicklungslinie heraus. Nicht, daß sich bei ihm ein Denkgebiet immer scharf von dem anderen ablöste, nicht, daß er einen bestellten Acker als „erledigt“ dahinten gelassen hätte, um dann mit gesammelter Kraft ein neues, begrenztes Stück zu beackern: es ist vielmehr sehr erstaunlich, wie Gaudig immer gleichzeitig mehrere Eisen im Feuer glühen hat und wie — um im anderen Bilde zu reden — durch alle seine Lebensarbeit hindurch die einmal angeschlagenen Leitmotive immer wieder aufgegriffen, mit neuen anderen verwoben und symphonisch durchgeführt werden. Aber nach der Vordringlichkeit, in der zeitweilig bestimmte Problemkreise in den

Mittelpunkt seines Denkens treten, wird eine sich vom Engern ins Weitere entwickelnde Abfolge sichtbar.

Gaudigs früheste Hinwendung zum selbständigen pädagogischen Denken geschieht in der ersten Lehrtätigkeit und findet den Ansatz in Fragen der unterrichtlichen Gestaltung von Stoffen, die in seinen Fachgebieten liegen. Hier hat Frick in Halle, ohne daß Gaudig mit ihm in die Gefolgschaft der Herbartianer getreten wäre, ganz offenbar auf seinen didaktischen Formensinn anregend eingewirkt. Es ist vor allem die unterrichtliche Behandlung deutscher Dichtungen, die schon dem jungen Lehrer einen Namen macht. Kleinere Arbeiten aus der ersten Leipziger Zeit[1]) zeugen dann bald von einem ganz eigenartigen Unterrichtsgestalter, der unter der Losung „Los von Herbart" auf neue unterrichtliche Verfahren sinnt, auf Verfahren, die bei tiefster psychologischer Grundlegung jeglichen psychologischen Schematismus der Formalstufentheorien verwerfen und den Unterrichtsstoff nicht durch das Einzwängen in einen festliegenden Rahmen um seine Natur betrügen. Es kündigt sich hier an, was an Gaudig, dem Lehrer, heute von so vielen bewundert wird: eine ausgesprochene Begabung der didaktischen Erfindung, wie sie bisher sicher nicht häufig zu finden gewesen ist. Sein Grundgedanke ist, daß der Schwerpunkt des unterrichtlichen Vorgangs verlegt wird von dem Kunstschaffen des Lehrers hin auf die Wirkensweise des Schülers. Es ist der Begriff der Eigentätigkeit[2]), der so in den Mittelpunkt seines pädagogischen Denkens tritt. Von ihm aus entwickelt Gaudig dann die „geistige Form" der Arbeitsschule, die seit dem großen Dresdner Kongreß (1911), auf dem sich Gaudig und Kerschensteiner gegenüberstanden, auf immer mit seinem Namen verknüpft bleiben wird.[3]) Eigentätigkeit aber ist ihm die freie Arbeit des Schülers, die aus eigenem Antriebe, auf eigengewählte Ziele hin, mit eigner Kraft und auf eigenem Wege geschieht. Es gilt, den Schüler „aus dem Passivum ins Aktivum zu übersetzen". So wird der Arbeitsvorgang des Schülers — nicht die virtuose Handhabung eines vortragenden oder entwickelnd-fragenden Unterrichts durch den Lehrer — der Augenpunkt aller unterrichtspraktischen Erwägungen. Für Gaudig ist in solchem Sinne der Lehrer nicht Dozent einer Wissenschaft, sondern Organisator des kindlichen Schaffens. Freilich: nicht immer ist Eigentätigkeit das didaktische Optimum: es müssen freie und gebundene Tätigkeit wechseln. Die Grundformel lautet: Eigentätigkeit, wo immer nur wertvoll und möglich; strenge Führung, wo unbedingt erforderlich.[4])

Von der Eigentätigkeit her gewinnt Gaudig in organischem Gedankenwachstum bald schon den Begriff, der bis heute sein pädagogisches Denken trägt: den Begriff der Persönlichkeit. Eigentätigkeit wird

---

[1]) Vgl. insbesondere die von Gaudig herausgegebenen Jahresberichte der Höh. Schule für Mädchen nebst Lehrerinnenseminar zu Leipzig. 1901—1907.

[2]) Vgl. die Abhandlung „Die Erziehung zur Selbsttätigkeit" im Jahresberichte 1902.

[3]) Gaudigs Kongreßvortrag „Die Arbeitsschule als Reformschule" findet sich abgedruckt in dieser Zeitschrift, 12. Jahrg. (1911), S. 545 ff. Vgl. weiter den „Vorbericht" des Kongresses (Leipzig 1911) und „Arbeiten des Bundes für Schulreform", Heft 4: „Erster Deutscher Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde" (I. Teil, S. 8 ff.). Leipzig 1902.

[4]) Vgl. u. a. Gaudigs Aufsätze in der Zeitschrift „Die Arbeitsschule". Leipzig, Quelle & Meyer.

erkannt als ein wesentlicher Grundzug des Personentums, das sich aus naturgegebener Eigenwesenheit (Individualität) zum „Ich der Sehnsucht“ emporgebildet hat und das in freier Selbstbestimmung und Selbsterziehung sowohl ein wertvolles Eigenleben führt, als auch im Dienste der Gemeinschaft sich auf den Gebieten kulturellen Lebens betätigt. In solchem Sinne gelingt mit dem Bildungsziele der Persönlichkeit ein versöhnender Ausgleich zwischen den einander widerstreitenden Richtungen einer Individual- und Sozialpädagogik: die Naturform der Individualität ist ein- und aufgegangen in höherer, edlerer Form des Menschentums; sie ist — im Hegelschen Sinne — „aufgehoben“ inmitten einer geistleiblichen Verfassung, die zugleich — getreu ihrer natürlichen individuellen Formel — keine der wertvollen Anlagen des Leibes und der Seele verkürzen, verklemmen, verkümmern läßt, die aber zugleich nach dem Maße ihrer Möglichkeiten tätigen Anteil nimmt an dem in steter Bewegung stehenden Kulturprozeß. Die psychologische Analyse dieses Persönlichkeitsbildes, die Darstellung der typischen Ausprägungen, die Auswertungen der innewohnenden Kräfte sind Denkgegenstände, die Gaudig nach ihrer pädagogischen Ergiebigkeit immer wieder zum Forschen und Sinnen gereizt haben. Eine Reihe von Abhandlungen[1]) sind Früchte dieser Arbeit, und für sein zweibändiges Hauptwerk ist der Begriff der Persönlichkeit der tragende Pfeiler geworden.

Wieder nun weitet sich der von Gaudigs Denken ergriffene Grundbegriff und eröffnet ein neues Gebiet pädagogischer Ausbeutung. Persönlichkeit kann sich nur entfalten in einer Sphäre des Lebens. Die Schule, so wird es jetzt der Leitgedanke Gaudigs, muß darum — will sie im Dienste der werdenden Persönlichkeit stehen — aus einer Anstalt zu einer Lebensstätte werden.[2]) Eigene Schul-Lernformen — Kunstverfahren — haben gewiß ihr Recht im Unterrichte, aber es gilt als Höchstes, die Lebens- und Naturweisen des freien Bildungserwerbes in der Schule zu pflegen. Neben dem Unterrichte muß dabei als gleich wichtig die Schule noch andere Lebensgebiete organisieren und mit kräftig pulsierendem Leben füllen: das Gebiet des Spieles und der Feier und des Wanderns, ferner das Gebiet des Lebens in der Gemeinschaft und unter der Ordnung und im Verkehr. In den Verhältnissen Lehrer und Schüler, Klasse und Schüler, Klasse und Schulkörperschaft, Schulleiter und Lehrerschaft, Schule und Haus sind innerlichste Lebensbeziehungen zu erfassen und zu pflegen. Um nur eins aus der Schullebensbetrachtung Gaudigs zu nennen: die Schulklasse ist ihm nicht ein Mittel zu gleichzeitiger Förderung von Schülermassen; sie ist ihm ein sozialer Verband voll farbigstem und seelenvollstem Gemeinschaftsleben, und es ist eine wahrhaft klassische Darstellung, die er der Psychologie und Soziologie des Schulklassenlebens gewidmet hat.[3])

---

[1]) Vgl. u. a. „Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik“. (Diese Zeitschrift, 13. Jahrg. (1912). S. 19 ff. — „Persönlichkeit — Aphorismen zu dem Lebensbegriff der Zukunft.“ (Baltische Frauenzeitschrift, 2. Jahrg. (1907/1908), S. 832 ff.

[2]) Vgl. u. a. „Schulleben“. Wissenschaftliche Beilage zum VI. Jahresberichte der II. Höheren Schule für Mädchen nebst Lehrerinnenseminar in Leipzig (1913).

[3]) „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“, Bd. I, S. 131—176.

Und noch einmal bewegt sich Gaudigs Denken in einem verlängerten Aktionsradius. Es legt sich ein weiterer Ring um seinen Gedankenkreis durch die Frage: welches sind die Mächte und Kräfte, die nun die Schule zu einem personenbildenden Lebensgebiete ausgestalten? Sie liegen im Gesamtbereiche der nationalen Kultur. Die Schule darf keine reine Schulmeisterangelegenheit sein. Der pädagogische Denker hat die Aufgabe, das große und weite Feld kulturellen Lebens zu durchschauen, wie alles auf ihm — Familie und Gemeinde, Staat und Kirche, Kunst, Wissenschaft und Wirtschaft — hineinwirken muß in die Gestaltung des Bildungsprozesses zur Persönlichkeit und wie dann — den Blick nun anders gewendet — die Schule aus ihrer Enge mit tausend Armen hinausgreifen muß in Leben und Weben der Kultur. Daß die Schule sich fest verankere in den nationalen Kulturprozeß — das ist der Gedanke, den Gaudig — auf Grund tiefer kulturphilosophischer, geschichtlicher, volkswirtschaftlicher und auch rechtskundlicher Studien in allerjüngster Zeit leidenschaftlich durchdenkt. Es ist dabei wohl nicht zu befürchten, daß er sich in dieser Blickwendung verliere auf lockende Gelände, in denen sein Denken von Haus aus nicht heimisch ist, und daß er der Erziehungswissenschaft mit seinem Forschen und Wirken untreu werde. Gegen die Einseitigkeit derer, die als Vertreter einer rein philosophischen Richtung unter dem Rufe „Von der Kultur her!" das Heil der Bildung erwarten, ist er von Haus aus geschützt durch die Stilechtheit und exakte Schulung seines pädagogischen Denkens, wie er ja auch schon früher, als er die tiefste psychologische Grundlegung der Pädagogik als unerläßlich erkannte und kraftvoll vertrat, sich nicht gesellte zu den Anschauungen der Psychologisten, die da wähnen, einzig „Vom Kinde her" sei alle Kunst des Erziehens und Unterrichtens zu gewinnen. Denn es ist Gaudig die Wissenschaft der Pädagogik die Lehre von einem Tun mit der dreifachen Aufgabe: das Ziel zu bestimmen, auf das hin das bildende Handeln erfolgt, die Bewegung auf dies Ende hin zu regeln, die gegebene Zuständlichkeit im Zögling als Ausgangslage zu erkennen. Teleologisches und kausales, regulierendes und phänomenologisches Denken sind damit in allem pädagogischen Erwägen ineinander verwoben. Bei solcher wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundauffassung wird der Gedanke der Kultur, der ja kein bodenständiger Begriff der Pädagogik ist, nicht zur Gefahr werden, wenn ihn Gaudig zurzeit mit besonderer Denklust in seine pädagogische Gedankenarbeit aufnimmt.

Wie in den Leitbegriffen und den Betrachtungsrichtungen, so ist auch nach den pädagogischen Teilgebieten ein sich in stetiger Entwicklung begriffenes Denken an Gaudig zu beobachten. In der Überschau ist es schließlich — außer der geschichtlichen — wohl keine der vielen Provinzen des pädagogischen Lebens und der pädagogischen Lehre, in der er nicht mehr oder minder lange und eindringlich „vor Ort" geschürft hat. Im Gebiete des Unterrichts hat er die erste Ausbeute gewonnen, und es ist ganz gewiß seit Herbart von keinem so tief, fruchtbar und neuartig über Lehren und Lernen nachgedacht worden wie von ihm. In dem großen Schrifttum der Erziehungswissenschaft mangelt uns empfindlichst eine systematische neuzeitliche Unterrichtslehre eines schöpferischen Geistes. Gaudig trägt in sich zu solch schwierigem Werke alle Be-

dingungen. Wird er es dem deutschen Volke und der deutschen Wissenschaft noch schenken? — Mit der Stärke seiner Schulwirksamkeit war es gegeben, daß Gaudig, als er sich von der Didaktik her dem Schulwesen zuwandte, zunächst die höheren Mädchenschulen und das Lehrerseminar in den Bereich seines Denkens zog. Die Zeit der Neuorganisation des weiblichen Bildungswesens sah ihn mit eigenen Forderungen, Vorschlägen und Versuchen auf dem Plane, und in der Geschichte der Frauenbildung wird er nicht bloß darum genannt werden, weil seine Gedanken nachweislich auf die Schulgesetzgebung bedeutenden Einfluß gewonnen haben, sondern vor allem, weil er in schärfstem Kampfe gegen die „Vermännlichung des weiblichen Wesens“, wie sie in politischer Einstellung die radikalen Vertreterinnen der Frauenbewegung erstrebten, sich schützend vor das eingeborene Frauentum stellte und für eine Bildungsform sich einsetzte, die im Sinne echter Persönlichkeitsbildung die Eigenwesenheit der weiblichen Natur aufs schönste ausprägt und so den höchsten Kulturwert der Frau entfaltet.[1]) In kritischer Haltung hat Gaudig dann auch zu dem höheren Knabenbildungswesen seine eigene Stellung eingenommen und ist nicht zurückgeschreckt, von seinen Anschauungen über die freiere Gestaltung aller Unterrichtstätigkeit aus auch an den Lehrbetrieb der Hochschulen Veraltetes aufzudecken. Die große Frage der Einheitsschule mußte schließlich das Volksschulwesen, das Gaudig u. a. durch seine Leitung der Seminarübungsschule aus Erfahrung kennt, in sein Denken hereinführen. Die Schule des Volkes steht im Mittelpunkte seines Hauptwerkes, das in innerer Verbindung dann auch die Frage der Lehrerbildung[2]) und die Frage der pädagogischen Mächte erörtert. In der darauf folgenden Schrift aber „Deutsches Volk — Deutsche Schule“ wird von Gaudig ein Plan vorgelegt, wie in einem inneren und äußeren Sinne das gesamte deutsche Schulwesen vom Kindergarten über die Volksschule hin zu den obersten Bildungsstätten eine wahrhafte Einheit werden könnte. Gaudig ersehnt die „Deutsche Kulturschule“. Will unser Volk sie aber jetzt in der Zeit des Niederganges in einer pädagogischen Renaissance erringen, dann — so klingt Gaudigs Denken in seiner letzten Schrift aus, die er der Reichsschulkonferenz vorgelegt hat — bedarf es zuvor einer „Reform des Reformierens“.

Über seinem Schuldenken hat dann Gaudig — immer den Blick auf das Ganze der Bildung haltend — schließlich die Hauserziehung[3]) nicht aus seiner Arbeit ausgeschlossen, und wie für eine Didaktik, so liegt damit im großen Umfange seiner Denkarbeit auch der Gedankenstoff für eine systematische Erziehungslehre in seinen Schriften eingelagert.

Gaudigs pädagogische Gedanken sind heute offensichtlich von der Gunst der Zeit getragen. Was er in über zwei Jahrzehnten gegen

---

[1]) Vgl. außer Gaudigs zahlreichen Abhandlungen in den Zeitschriften „Frauenbildung“, „Säemann“, „Baltische Frauenzeitschrift“, „Zeitschr. f. päd. Psych.“ u. a. die Schrift: „Fortbildung der Schülerinnen der Höh. Mädchenschule“ (Leipzig 1906; Quelle & Meyer), den Beitrag in Hinnebergs „Kultur der Gegenwart“ I, 1 (1. Aufl. 1906) u. den 2. Jahresbericht d. II. höh. Schule für Mädchen (1909).

[2]) Vgl. auch die Schrift: „Das Lehrerseminar der Zukunft als deutsche Schule“. Berlin 1918. Union (Deutsche Verlagsgesellschaft).

[3]) Vgl. „Schule u. Haus“. Leipzig 1920; Teubner. (Deutsche Elternbücherei Nr. 64).

herrschende Anschauungen vorgebracht und vertreten hat, ist jetzt in vielen Stücken die Forderung des Tages. Manche der von ihm geprägten Begriffe sind längst in das allgemeine pädagogische Denken eingeflossen; auf die von ihm gezeigten Blickpunkte beginnen sich die Fachleute mehr und mehr einzustellen; vor allem: seine Gedanken wirken vielenorts bereits in der Wirklichkeit der Schule. Die Geschichte solcher Anerkennung und Würdigung zeigt abermals eine Entwicklungslinie.[1]) Es ist das Ausland — voran gingen die baltischen Provinzen —, in dem man Gaudigs Gedanken zuerst allgemeiner aufnahm und durchführte und Scharen von Schulgästen wie nach München zu Kerschensteiner so nach Leipzig zu Gaudig sandte. Dann erblickte schon zeitig das Mädchenschulwesen in ihm einen seiner Führer. Sehen wir recht, so haben dann vor allem die Volksschullehrer mit ihrem geschulten didaktischen Sinne den Blick für Gaudig gewonnen und haben seine Größe anerkannt, mochten sie gleichwohl in manchen ihrer Bestrebungen seine Gegnerschaft sehen und er selbst eine „unglückliche Liebe“ zu ihnen bekennen. Es blieb dann auch die höhere Lehrerschaft nicht mehr zurück. Schließlich wird wohl die Universität nicht anders können, als ihn für sich zu entdecken.

Frühere Schülerinnen und die Elternschaft der Kinder, die heute Gaudigs Wirkungsstätte besuchen, haben ihrer Schule in Leipzig zu Ehren des verehrten Lehrers und Direktors die Büste gestiftet, die Felix Pfeifer schon vor Jahren von sich aus geschaffen hat. Durchgeformt die Stirn, fest auf fernen Punkt gerichtet den Blick, scharf und tief geführt die Züge um den Mund, zeigt sie in künstlerischer Erfassung — das Antlitz des Denkers.

---

[1]) Vgl. hierzu als literarische Belege u. a. folgende Würdigungen Gaudigs:

Eugen Riemer, Die Selbsttätigkeit der Schüler im Unterricht. (Jahresbericht der deutschen Hauptschule zu St. Petri in St. Petersburg, 1904, S. 9ff.)

Hans Stettbacher, Schulreform und Arbeitsschule (Im „Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz“. 26. Jahrgang; 1912. Herausgegeben von Dr. A. Huber, Zürich).

Otto Konrad, Die Gaudigsche Arbeitsschule in Leipzig. („Blätter für Volkskultur“, 1912, S. 137ff.)

David Carlebach, Selbsttätigkeit der Schüler im jüdischen Religionsunterrichte (1. Jahresbericht der Höh. Israelitischen Schule zu Leipzig, 1913, S. 49ff.)

Artur Buchenau, Die Persönlichkeitspädagogik Hugo Gaudigs. („Deutsches Philologenblatt“, 1917, S. 581ff.)

Richard Seyfert, Gaudigs Buch über die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. („Deutsche Schulpraxis“, 1918, S. 17f.)

Alfred Bogen, Hugo Gaudigs Wirken im Dienste des Arbeitsschulgedankens. („Deutsche Schule“, 1919, S. 1ff.)

Freundschaft unter Mädchen.

Von Adolf Sellmann.

Alle höheren Gefühle und alle zusammengesetzten Gemütsbewegungen lassen sich auf die beiden großen Grundtriebe, auf den Selbsterhaltungstrieb und auf den Gattungstrieb zurückführen. Auch bei der Freundschaft kann dies geschehen. Unter Freundschaft verstehen wir den Zusammenschluß zweier oder mehrerer Menschen, die einander nebengeordnet sind und irgendwie etwas Gemeinsames auf geistigem Gebiete haben und erstreben. Wo Freundschaft ist, darf nicht von Überordnung oder Unterordnung die Rede sein. Zur Freundschaft kann der Selbsterhaltungstrieb führen. Man schließt sich einem andern an, um leichter zu Nahrung zu kommen oder um sicherer geschützt zu werden. So strebt das Kind zur Mutter, um dort Nahrung zu finden, so lehnt es sich an Erwachsene an, um dort bei drohender Gefahr geschützt zu werden. Solches Abhängigkeitsgefühl ist noch keine Freundschaft, aber es kann die Wurzel dazu sein, und manche spätere Freundschaft hat den ausgesprochenen Zweck, Nutzen für das eigene Selbst zu erhaschen.

Der Geschlechtstrieb steigert die Sehnsucht des Menschen zum Menschen. Er ist zunächst unbewußt, aber er führt doch schon die Menschen, ganz gleichgültig, welchen Alters oder welcher Art sie sind, zusammen; der schlummernde Geschlechtstrieb findet gar oft in der Freundschaft gute und treffliche Entspannung.

Zwischen Selbsterhaltungstrieb und Geschlechtstrieb können wir noch den sozialen Trieb einschalten. Deutlich tritt uns dieses Geselligkeitsbedürfnis bei vielen Tieren entgegen, die sich zu Schwärmen, Herden und Rudeln vereinigen, um auf Nahrung oder Raub auszugehen. Etwas Ähnliches finden wir auch bei den heranwachsenden jungen Menschen, die sich zu „Rudeln" vereinigen. Bei den Jungen und Mädchen handelt es sich nicht gleich um Nahrung und Raub, der Herdentrieb tritt mehr spielerisch auf.

Man denke nur an ein Kränzchen kichernder Mädchen, an eine Schar von Jungen, die draußen vor den Toren der Stadt über die Stoppeln eilen, oder auch an die Wandervögel, die in Rudeln mit Klampfe und Kochgeschirr durch Wald und Berg ziehen.

Wir sind hier sicherlich bei den Wurzeln der Freundschaft.

Die vollkommene Freundschaft ist geistiger Art, ist eine Herzensfreundschaft, eine Beziehung von Seele zu Seele; Freundschaft im edelsten Sinne des Wortes ist erst bei erwachsenen, reifen Menschen möglich. Kinder können noch keine Freundschaft untereinander schließen. Sicherlich haben wir in der Kindheit ähnliche Verhältnisse, aber wir bezeichnen sie besser als Vorstufen der Freundschaft. Es ist Spielgemeinschaft, Kameradschaft. In den beiden Ausdrücken ist genau gekennzeichnet, was hier zusammenführt: Spielgemeinschaft ist gemeinsames Spiel, das einsam und allein nicht ausgeführt werden kann, aber im Verein mit andern an Reiz, Wert und Bedeutung gewinnt. Kameradschaft ist Zusammensein in derselben Kammer, in demselben Raum; der Zufall, das Schicksal führt die Kinder auf denselben Weg und damit zusammen. Aus diesen beiden Vorstufen entwickelt sich allmählich die echte Freundschaft.

Die meisten Freundschaften werden geschlossen von den Menschen, die sich noch in der Entwicklung befinden. Etwas Werdendes schließt sich leichter

mit etwas Werdendem zusammen. Abgeschlossenes und Fertiges schließt sich schwerer mit Abgeschlossenem und Fertigem zusammen. Und je älter der Mensch wird, um so starrer, um so einsamer wird er. Allerdings, die Freundschaften der Jugend werden auch leichter gelöst und gewechselt. Schließt man im Alter eine Freundschaft, so ist sie haltbar und dauerhaft.

Wir wollen hier von Mädchenfreundschaften sprechen. Daß die Freundschaft bei Jungen und Mädchen etwas anderes bedeutet, ist sicher. Das Freundschaftsbedürfnis ist bei Mädchen ohne Zweifel größer. Das liegt einmal daran, daß das Schutzbedürfnis und damit auch das Anlehnungsbedürfnis bei dem schwächeren Geschlecht größer ist. Mädchen sind abhängiger und anschmiegsamer als Jungen. Dann schlummert auch auf dem Grunde jeder Jungmädchenseele unbewußt, aber stark und kräftig das Muttergefühl, die Sehnsucht nach aktiver und passiver Liebe, ein Gefühl, das zunächst und vorläufig in der Freundschaft einigermaßen Befriedigung findet.

Um die Entwicklung der Mädchenfreundschaften zu erkennen, wollen wir einmal auf den Schulhof eines Lyzeums und Oberlyzeums gehen.

Eben wird zur großen Pause geläutet. Aus den verschiedenen Schulgebäuden strömen die Übungsschülerinnen, Lyzeistinnen und Oberlyzeistinnen. Auf dem Schulhofe herrscht Freiheit; die Schülerinnen brauchen nicht in bestimmter Reihenfolge und Ordnung sich unter den Kastanienbäumen hin und her zu bewegen. Jedes Mädchen erholt sich auf die Weise, die es für gut befindet. Sieh, dort in der einen Ecke des Spielhofes, da sind die kleinen 6- und 7 jährigen Mädchen der unteren Klassen. Wie unbeholfen und unselbständig sind doch die kleinen 6jährigen Mädchen! Sie wissen noch nichts Rechtes mit sich anzufangen. Da muß die Seminaristin heran, um ein gemeinsames Spiel in Szene zu setzen. Bei den 10jährigen Mädchen aus der 7. Klasse des Lyzeums, da ist es schon ganz anders. Da läuft und rennt es frei und schnell durch die dahinflutenden Schülerinnenscharen von einer Ecke des Spielplatzes zur andern. Bei den Schülerinnen der 4. Klasse des Lyzeums liegt es wieder anders. Zum wilden Rennen, Hüpfen und Springen ist nicht so große Lust mehr vorhanden. Man hakt sich ein; große, lange Ketten werden gebildet. Der aufsichtsführende Lehrer muß immer wieder diese Ketten sprengen, damit nicht dadurch die große allgemeine Bewegung auf dem Schulplatze gehemmt wird. In den oberen Klassen des Lyzeums und in den Klassen des Oberlyzeums sind die Ketten nicht mehr so groß. Da sieht man immer wieder, daß dieselben Schülerinnen eingehakt haben. Die 20-, 21 jährigen Seminaristinnen gehen oft überhaupt nicht mehr eingehakt, sondern unverbunden nebeneinander her.

Es werden hier vier Stufen der Freundschaft sichtbar:

1. die Stufe der Unbeholfenheit und Abhängigkeit;
2. die Stufe der Rudelfreundschaften;
3. die Stufe der Wahlfreundschaft;
4. die Stufe der Herzensfreundschaft, die nur eine Freundin kennt und alle andern ausschließt.

Diese vier Stufen sind zeitlich nicht scharf voneinander zu trennen, aber im großen und ganzen findet ein erkennbares Nacheinander statt. In den späteren Stufen treten indessen öfters noch Spuren der früheren Stufen uns entgegen.

1. Die erste Stufe kann eigentlich nicht als Freundschaft bezeichnet werden. Es ist die kindliche Sehnsucht nach starken und erwachsenen Menschen, die Schwierigkeiten beseitigen und vor Gefahren schützen, die raten und anregen. Die kleinen Schulanfängerinnen können, wie wir es auf dem Schulhofe sehen, noch gar nichts Rechtes mit sich anfangen. Im Kindergarten haben wir immer wieder Belege für die Unselbständigkeit und Unbeholfenheit der Kleinen. Kleine Händchen strecken sich aus, damit sie von großen Händen gefaßt und geführt werden. Die Kinder spielen nicht miteinander, sondern nebeneinander. Es ist noch kein inniger Spielkonnex vorhanden. Der wird erst durch den erwachsenen Menschen, der das Spiel der Kleinen anregt und leitet, hergestellt.

Das Kind fängt vom 3. Lebensjahre ab an, wenn es von sich mit „ich“ zu sprechen beginnt, ein selbständiges Wesen mit erwachendem Selbstbewußtsein zu werden, aber diese Selbständigkeit ist bei vorschulpflichtigen Kindern noch sehr schwach und erst im Entstehen begriffen. Das Verlangen geht immer noch nach Schutz und Hilfe.

Dieses Sichhingezogenfühlen zu andern erwachsenen oder wenigstens größeren Menschen wird bei unsern Mädchen zunächst durch die eigene Mutter oder durch die Geschwister oder durch sonstige Verwandtschaft befriedigt. Die Familie, die Verwandtschaft ist der Lebenskreis, in den der Mensch, das Zoon politikon, das Gesellschaftstier, hineingeboren wird. Das ist auch die Grundbedeutung des Wortes „Freundschaft“. „Geh’ aus deinem Vaterlande und aus deiner Freundschaft“ (d. h. aus deiner Verwandtschaft), so ergeht Gottes Befehl an Abraham (1. Moses, 12, 1). Dieses Zusammensein mit Verwandten, besonders mit Geschwistern, macht geschickt zum Anschluß an andere außerhalb der Familie. Wer viel Geschwister hat, der wird auch draußen in der Welt leicht sich anschließen, der wird lebendig und anregend genug sein, daß auch andere sich ihm freudigst zugetan fühlen. Einsame Kinder dagegen, die im elterlichen Hause keine Geschwisterliebe kennengelernt haben, wandern auch oft einsam durchs Leben. Ein Mädchen unter vielen Geschwistern wird später auch zumeist eine Freundin unter vielen Freundinnen.

2. Je älter das Kind wird, umso stärker wird das Verlangen nach kindlichen Mitspielern, desto mehr läßt sich das Kind von den Erwachsenen los und strebt gleichaltrigen Kindern zu. So suchen die jungen Mädchen von 10 Jahren andere Mädchen auf, um mit ihnen zu spielen. Solche Mädchen werden dabei durch äußere Zustände untereinander zusammengehalten. Auf der Straße, auf dem Schulhofe trifft man die Spielgefährten. Man schließt sich schnell und leicht ohne besondere Formalitäten an. Der gemeinsame Ort, das gemeinsame Spiel stellen sofort eine Verbindung her. So kommen Nachbarskinder zusammen. Man trifft sich in der Schule, man sitzt zusammen auf derselben Schulbank, man spielt in der Freizeit zusammen auf demselben Spielplatz. Innere Bindungen sind noch nicht vorhanden, nur äußere. Wenn äußere Umstände kleine Spielgefährten wieder auseinander führen, so hat man sich schnell vergessen. Der Trennungsschmerz ist nicht vorhanden, und die Wiedersehensfreude sitzt noch nicht tief. Es kommt hier noch gar nicht auf bestimmte Personen, es kommt nur auf Spielgefährten an. Die Hauptsache ist, daß man Unterhaltung und Abwechslung hat. Diese Zeit um das 10. Lebensjahr herum ist die Zeit der lärmenden Kinderscharen; Knaben und

Mädchen sind noch bunt durcheinander gewürfelt. Der Geschlechtsunterschied tritt noch nicht hervor.

Mit dem 12. Lebensjahre etwa wird es anders. Da setzt die Entwicklungszeit ein. Da steigert sich das Verlangen, sich andern anzuschließen. Das wilde Wirbeln und das tolle gemeinsame Rennen auf dem Schulhofe verschwinden, man hakt sich ein. Eingehakt kommt man zur Schule, eingehakt geht man auf dem Schulhofe spazieren, eingehakt zieht man heimwärts. Dabei kommt es auf die Zahl der Freundinnen nicht an. Oft geht es nach dem Grundsatz: „Je mehr, je lieber!"

Man fängt an, ein Stammbuch einzurichten; man ist stolz darauf, wenn hunderte oder noch mehr in diesem Stammbuch ihre Freundschaft beteuert haben.

Es ist die Zeit der Rudelfreundschaft. Gleich und gleich gesellt sich gern. Aber auch die Unterordnung unter Ältere geschieht noch gern und freiwillig. Die geschlechtliche Entwicklung setzt allmählich ein. Jungen und Mädchen differenzieren sich immer mehr. Sie verstehen sich nicht mehr, sie werden untereinander fremd. Es ist die Zeit, von der Schiller sagt: „Vom Mädchen reißt sich stolz der Knabe." Hier sind die Mädchenscharen, dort die Knabenscharen.

Nun beginnt die den jungen Mädchen eigentümliche Schwärmerei. Dabei ist es ganz gleichgültig, was angeschwärmt wird. Die Schwärmerei ist noch unbewußt und blind; sie fragt nicht viel nach Alter und Geschlecht. Auch die Lehrerin, auch der alte Professor wird „himmlisch" gefunden und angeschwärmt. Ja, oft verschafft sich die Schwärmerei Luft im Dichten und Versemachen. Ein Mädchen hatte nach Moll (Das Sexualleben des Kindes) folgende Verse in ihr Tagebuch geschrieben, die sich auf ihre geliebte Lehrerin bezogen:

Es gibt nichts Schöneres auf der Welt,
Als wenn einem ein Wesen besonders gefällt.
Und fühlt man sich gezogen hin
Zu einer süßen Lehrerin,
Das ist ein Glück,
Und liebt man sie so inniglich,
Dann fürchtet man ja sehr wohl sich
Vorm Abschiedstag. . . .

Mit gleichaltrigen und gleichartigen Mädchen wird leicht, unter Umständen etwas stürmisch Freundschaft geschlossen. Gerade in jenem Alter werden Freundschaften mit besonderem Eifer geschlossen. Nun beginnt die Blütezeit der „Kränzchen" und der „Vereinsmeierei". Gerade bei Mädchen wieder tritt diese Erscheinung besonders deutlich entgegen.

Oft wird dabei ein Übermaß von Zärtlichkeit verbraucht. Die Mädchen sind überhaupt in jenem Alter viel zärtlicher als die Jungen. Die halbflüggen Jungen wollen frisch und forsch angepackt werden. Die Mädchen neigen zur Sentimentalität.

Diese Schwärmerei und Freundschaft zeigt sich gleichzeitig bei vielköpfigen Gruppen Jugendlicher. Man stößt dann auf Genossenschaftsschwärmereien. Ganze Klassen und Freundinnenzirkel schwärmen für ein und denselben Schauspieler, für ein und denselben Musiker.

Bei den Mädchen niederer Herkunft scheint diese Schwärmerei wenig vorhanden zu sein. Allein, tatsächlich findet sich derartiges auch dort. Es liegt nur mehr verborgen. Ein Beispiel dafür bietet uns die Seele des gemarterten Proletarierkindes in Hauptmanns „Hanneles Himmelfahrt", die gepackt wird durch eine zarte Leidenschaft zum heißgeliebten Lehrer.

3. Die Freundschaft wird allmählich wählerischer. Bei der Wahl der Freundinnen war vielleicht schon Antipathie oder Sympathie maßgebend. Das Mädchen war sich indessen noch nicht recht klar, warum sie der einen Schülerin mehr zugetan, der andern mehr abgeneigt war. Jetzt kommt es mehr zu einer bewußten Wahl. Vielfach ist dabei auch Äußerliches maßgebend. Stellung des Vaters, auffallende Frisur und Kleidung der Freundin, der Sinn für Humor usw. lockt und zieht an. Auch Eigennutz treibt vielfach die Mädchen zusammen. Man verspricht sich von seiner Freundin mancherlei Gewinn. Das eine Mädchen ist in Mathematik schwach. Ihre Freundin dagegen ist eine Mathematikerin und eine Helferin in der Not. Auch ideale Gesichtspunkte sind maßgebend. Man will durch die Freundin sittlich besser werden.

Das Mädchen ist nun 14-, 15jährig; es strebt nun noch viel mehr danach, mit gleichaltrigen und gleichgearteten Mädchen zusammen zu sein. Die Mädchen werden immer mehr Geschlechtswesen, dabei haben sie — das gilt allgemein, nach Jungen noch kein Verlangen, im Gegenteil, sie meiden sie. Immerhin ist es sehr beachtenswert, wie die geschlechtliche Entwicklung immer deutlicher hervortritt. Daß diese innere Entwicklung von Drüsen auf den ganzen Körper von dem größten Einfluß sein kann, ist ja bekannt. Das wissen wir beispielsweise von der Schilddrüse, Zirbeldrüse, Hypophyse und den Nebennieren. Das gilt auch von der Drüsenentwicklung bei dem geschlechtlichen Reifwerden, die mannigfache Stoffwechselveränderungen zur Folge haben. Diese Entwicklung ist nicht nur auf die primären, auch nicht auf die sekundären Geschlechtseigenschaften beschränkt. Das ganze Wachstum des Körpers ist davon abhängig. Das Herz wächst in jener Zeit um den fünften Teil seines Umfanges. Alle Organe erfahren eine stärkere Blutzufuhr.

Diese körperliche Entwicklung, die nicht nur in ruhiger Stetigkeit, sondern auch unregelmäßig erfolgen kann, und die auch Stoffwechselstörungen nach sich ziehen kann (Bleichsucht, Anämie, Hysterie), zeigt sich natürlich auch auf geistigem Gebiete. Das Gehirn, der Sitz des höheren geistigen Lebens, entwickelt sich noch in besonderer Weise. Der Bau des Gehirns verfeinert sich noch in höherem Maße. Damit ist auch gegeben, daß sich auch das ganze geistige und seelische Leben noch weiter vervollkommnet.

Mit der körperlichen Heranreifung geht die geistige mehr oder weniger Hand in Hand. Es kann indessen auch ein Mißverhältnis zwischen der körperlichen und geistigen Entwicklung auftreten. Bei Wunderkindern oder stark nervösen Kindern ist dies der Fall. Das sind natürlich bedenkliche Erscheinungen. Auch auf die Wahl der Freundinnen wirkt solch anormales Seelenleben ein. Zu früh entwickelte Mädchen wollen nicht mit gleichaltrigen Freundinnen verkehren, sondern nur mit Erwachsenen. Hysterische Mädchen sind ganz wetterwendisch bei ihrer Freundinnenwahl.

Am stärksten treten uns in der Pubertätszeit die Veränderungen des Gefühlslebens entgegen. Die Unruhe, die über den Körper gekommen ist, bemächtigt sich an erster Stelle der Stimmungen. Weltschmerzliche Stimmungen und fast triebartige Ausgelassenheit folgen oft unmittelbar nacheinander, ohne daß man einen Grund dieser Veränderung erkennt. Ja, es können sogar pathologische Zustände in jener Zeit hervortreten. Die kleinsten Reize lösen starke Affektwirkungen aus. Die ungewöhnliche Empfindung zeigt sich im Verkehr mit Jugendlichen. Bald ist die Jugend in niedergedrückter Stimmung,

in Depression, bald voll Eitelkeit und Renommisterei, bald voll Demut und Schüchternheit. Da der Jugendliche noch keine inneren Kräfte erworben hat, um all diese Affekte niederzukämpfen, so kann es infolge des Mangels an Selbstbeherrschung nur zu leicht zu Explosionen im Gemütsleben kommen. Er kann dann zu den größten Dummheiten und Flegeleien fortgerissen werden. So können Jugendliche bei der geringsten Gelegenheit in überschwankender Aufregung aufbrausen, sie können aber auch in ihrer Ratlosigkeit und Verzweiflung, in ihrer inneren Disharmonie zum Selbstmord geführt werden. Unter den Halbwüchsigen finden sich oft widerspenstige Elemente, die sich hinter andere stecken und schüren und hetzen. Wir haben einen Zwiespalt in der Jugendseele zwischen Wollen und Können. Der Kampf zwischen Sinnlichkeit und Sittlichkeit beginnt. Der Volksmund sagt nicht mit Unrecht: „Den Burschen sticht der Haber". Auch bei den weiblichen Rangen in diesem Alter stößt man auf Disharmonie, Überschwänglichkeit und vielleicht sogar Frechheit.

Alles in der Welt ist entweder entzückend und reizend, oder scheußlich und eklig. So tritt der Abscheu in deutlicher Form in die Erscheinung. Aber ebenso ist es mit der Zuneigung. Diese äußert sich dann stets in träumerischer und übertreibender Weise. In dieser Zeit des Sturmes und Dranges haben Freundschaften oft nur kurzen Bestand. Schnell und leidenschaftlich werden sie geschlossen, schnell und leidenschaftlich werden sie wieder abgebrochen.

Da die jugendlichen Mädchen in diesem Entwicklungsalter etwas Besonderes sind, so hat man ihnen auch einen besonderen Namen gegeben. Man bezeichnet sie bekanntlich in scherzhafter Weise als „Backfische". Die Bezeichnung hat einen humoristischen Klang, es soll das Unfertige, unter Umständen das Ungelenke und unsicher Tastende zum Ausdruck gebracht werden. Aber es liegt doch tiefer Sinn in diesem Wortspiel.

Die Backfische legen allmählich großen Wert darauf, daß man sie selbst ernst nimmt. Sie wollen etwas sein und etwas gelten. Das ist ihr glühender Wunsch. Sie fangen nun an, auch mehr auf ihr Äußeres zu achten. Auch der Jungmann in diesem Alter verweilt länger vor dem Spiegel und legt größeren Wert darauf, daß der Scheitel ordentlich liegt. Wenn er seinen Namen zu schreiben hat, so versieht er ihn mit Schnörkeln. Sieht er die ersten Bartsprossen unter der Nase, so ist er stolz auf sie. Ein besonderes Wohlbehagen überkommt ihn, wenn er sich zum ersten Male rasieren läßt. Die Finger werden mit Ringen geschmückt. An Schönheitsmitteln wird nicht gespart. Man möchte groß und herrlich erscheinen und freut sich, wenn man schon als erwachsener Mann behandelt wird. Bei den Mädchen äußert sich die Eitelkeit in noch deutlicherer Weise. Es ist noch peinlicher vor dem Spiegel, als der Junge im gleichen Alter. Kann ein Mädchen nicht durch Nettigkeit und Feinheit imponieren, so versucht sie es auf andere Weise. So treten einem mitunter Mädchen entgegen, die durch ihr burschikoses Auftreten Eindruck machen wollen. Gerade durch ihre unkleidsame Tracht, durch ihr ungeordnetes Haar und durch ihr jungenmäßiges Aussehen wollen sie auffallen. Auch die Freundschaft dient dann dieser Selbstverherrlichung, dieser Gefallsucht, dieser Koketterie.

In diesem Alter lösen sich die Mädchen immer mehr von Eltern und Lehrern los und schließen sich immer enger untereinander an. Sich unter

seinen gleichaltrigen Freundinnen auszuzeichnen, ist für die jugendlichen Mädchen in diesem Alter reizvoller, als von Vater und Lehrer gelobt zu werden. Von den Altersgenossen ausgelacht und verspottet zu werden, gilt als der höchste Schimpf. Hier ist der psychologische Anfangspunkt für die gesunde Jugendbewegung.

Das Mädchen erlebt nun in diesem Alter viel. Die Ereignisse und die Menschen, die dem Mädchen entgegentreten, rufen jetzt ein viel lebhafteres Echo hervor. Das Innenleben wird reicher und bewegter. Wenn man aber nun etwas erlebt hat, dann muß man eine Stelle haben, wo man dieses mitteilen kann. Wes das Herz voll, des geht der Mund über. Die Eltern und die Geschwister findet man jetzt nicht mehr ausreichend für diesen Zweck, es gibt Herzensgeheimnisse und -bedürfnisse, die man nicht bei sich behalten kann, die man an einer andern Stelle verkündigen muß. So wählt man sich Freundinnen, denen man ohne Rückhalt und Scheu alles, auch das tiefste Herzensgeheimnis anvertraut.

4. Die Wahl der Freundinnen wird damit immer ausschließender. Schließlich kennt man nur noch eine Herzensfreundin, die man scharf von den andern Freundinnen unterscheidet und neben der es keine zweite Herzensfreundin gibt. Mit Eifersucht wacht man darüber, daß die Herzensfreundin sich nicht allzu sehr den andern Freundinnen anschließt. Die geistige Verbindung wird ehrlich, innig und vollkommen.

Um deutlich zu zeigen, wie 14-, 15 jährige Mädchen in diesem Alter empfinden, will ich hier einige Proben von Selbstbekenntnissen niederlegen, genau so, wie sie von diesen Mädchen gemacht sind. Wir können daraus am deutlichsten sehen, wie junge Mädchen mit Bezug auf die Freundschaft in diesem Alter empfinden.

Ursula L.:

„Einmal in der Woche habe ich mit drei Freundinnen ein Kränzchen. Wie schön es dann immer an solchen Nachmittagen ist, läßt sich kaum beschreiben. Ich verstehe mich mit allen Kränzchenschwestern sehr gut, aber zu einer fühle ich mich am meisten hingezogen. Das muß wohl daher kommen, weil sie ähnlich wie ich veranlagt ist. Und was ist Freundschaft anderes als Gleichheit. Ferner verkehren wir beiden auch schon am längsten zusammen, und deshalb ist es auch viel leichter für uns, uns gegenseitig zu verstehen. Sie hat mein volles Vertrauen, wie ich auch das ihrige habe. Alles, was mich innerlich bewegt, kann ich ihr anvertrauen, und es ist auch wohl noch nicht vorgekommen, daß sie mich darin nicht verstanden hat. Und wie oft ist es schon vorgekommen, daß wir traurig gestimmt zusammenkamen, aber heiteren Sinnes wieder auseinandergingen. In der gemeinsamen Besprechung suchten wir uns dann gegenseitig wieder aufzumuntern und alles, wenn eben möglich, von der heiteren Seite anzusehen. Wir haben auch mehrere Male Spaziergänge in die schöne Natur gemacht. Bei der uns umgebenden Stille konnten wir uns recht in unsere Unterhaltungen vertiefen, und für diese Zeit glaubte man wirklich der hastenden und lärmenden Welt entrückt zu sein. Und dann konnte man auch tief empfinden, welch großen Halt man an einer Freundin hat. Nun hat man aber nicht sein Leben lang Gelegenheit, regelmäßig mit der Freundin zusammenzukommen. Durch wie viele Meilen ist man oft voneinander getrennt. Auch später, wenn das Leben sich an einen herandrängt, soll eine Freundin der andern mit Rat und Tat zur Seite stehen, als ob sie sich selbst in einer elenden Lage befände."

Hilde B.:

„Eine echte Freundschaft ist sehr viel wert und kann sehr viel Gutes hervorrufen. Ein Vorbild für die Freundschaft sollten uns die beiden größten Dichter Deutschlands, Schiller und Goethe, sein. Ein Denkmal dieser Freundschaft ist der Briefverkehr zwischen beiden. Jeder hat dem andern etwas genützt. Allein durch Goethe hat Schiller wieder die rechte Freude am poetischen Schaffen erhalten.

Jeder Mensch sehnt sich nach einem Freunde, dem er alle seine Empfindungen, ob es nun Freud oder Leid ist, anvertrauen kann. Meistens finden sich Menschen zusammen, deren Seelen harmonieren. Aber auch zwei in ihrer Art ganz verschiedene Menschen freunden sich oft genug an. Zuerst stehen sich die beiden verschiedenen Menschen vielleicht nicht so nah. Man kann sich gegenseitig nicht recht verstehen. Doch nach und nach wird das Freundschaftsverhältnis ein immer innigeres. Etwas vor dem andern verheimlichen gibt es gar nicht mehr. Jeder versucht, sich die guten Eigenschaften des andern anzueignen, und dann auch wieder den Freund auf seine Fehler aufmerksam zu machen. In der Not verläßt der Freund den Freund nicht, sondern hilft ihm wieder heraus. Aus der Freundschaft ist schon manche herrliche Tat hervorgegangen. Der Freund freut sich mit dem Freund und trauert mit ihm. In der Jugend hat man nie Freundinnen genug. Doch das ändert sich, je älter man wird. Eine rechte Freundin ist mehr wert als viele."

Brunhilde H.:

„Etwas Herrliches nenne ich es, wenn man jemanden in der Jugend hat, der uns kennt und versteht. Ich kann das behaupten, weil ich einen Menschen habe, der auch an meinem inneren Erleben teilnimmt. Früher stellte ich mir unter der Freundschaft ganz etwas anderes vor. Wenn ich mal öfter mit ihr zusammenkam oder sonst mit ihr sprach, so nannte ich sie meine Freundin. Aber das Band der Freundschaft ist doch zunächst das restlose Vertrauen. Wie schön ist es, wenn man zu der Freundin mit allem, was man auf dem Herzen hat, kommen kann und hat die Gewißheit, sie versteht mich. Man könnte ja gerade so gut zu der Mutter oder einer Schwester gehen. Ich habe den Versuch gemacht, aber sie können sich doch nicht so in unsere Lage versetzen, wie eine Altersgenossin. Aber nicht nur das Vertrauen, sondern die gegenseitige Hilfe stärkt die Freundschaft. Wir sind doch bestrebt, gute Menschen zu werden. Es ist mir lieber, von meiner Freundin ermahnt zu werden, als daß andere Menschen meine Fehler bemerken und es mir vielleicht sagen. Man soll eigentlich in Gedanken an unsere eigenen Schwächen die Schwächen und Fehler anderer übersehen. Man kann sich aber nur bessern, wenn man darauf aufmerksam gemacht wird. So betrachte ich die Ermahnung der Freundin als Hilfe, ein guter Mensch zu werden. — Ich habe immer noch meine erste Freundin. Ich nannte sie sofort meine Freundin. Aber ich wußte nicht, wie fremd wir uns doch waren. Wir waren äußerlich Freundinnen, aber innerlich kannten wir uns gar nicht. Erst das Ferienlager im B. K. hat uns auch die Freundschaft geschenkt. So steht ein helles Licht zwischen uns, das uns zusammenhält, das uns zeigt, wie wir gut werden können. In der Ferienlagerzeit lernte ich erst die echte Freundschaft kennen und was einem die Freundin sein kann. Sie ist mir gewissermaßen eine Stütze auf meinem Wege geworden. In der Freundschaft gelobt man sich auch Treue und Liebe, und das kann man nur, wenn man Vertrauen hat. Einige verstehen unter dem Vertrauen nur, das zu erzählen, was man am Tage erlebt hat. Aber ist das Vertrauen, wenn man sie nicht in sein inneres Wesen blicken läßt? Ich bin dankbar, daß ich eine solche Freundin gefunden habe, die außer meiner Mutter und Schwester mich vollständig versteht."

Marta R.:

„Jeder Mensch hat das Empfinden, das, was seine Seele bedrückt, jemandem anzuvertrauen. In einem Liede heißt es ganz richtig: „auf Erden sind die Freunde rar!" Zwischen dem Worte Freúndin und Freundin besteht ein großer Unterschied. Man hat Freundinnen, mit denen man täglich zusammen ist, zusammen spielt, mit denen man zusammenhält. Aber das richtige Wort Freundin ist ein ganz anderer Begriff, und man könnte es besser mit „Herzensvertraute" bezeichnen. Es gibt Herzensgeheimnisse und -bedürfnisse, die man nicht gerne den Eltern oder den Geschwistern anvertraut; zu diesem Zweck hat man besonders die Freundin nötig. Nicht durch plötzlichen Verkehr kann sofortige innige Freundschaft entstehen, sondern durch längere Bekanntschaft erst kann man erfahren, ob gegenseitiges Verständnis vorhanden ist. Auch ich habe eine Freundin, die ganz meinem Wunsche entspricht. Die täglichen Leiden und Freuden nehmen wir gemeinsam auf. Sie ist mir eine treue, echte Freundin, die mich genau versteht, und deshalb liebe und verehre ich sie."

Lotte G.:

„Ich habe drei Freundinnen. Eine von diesen dreien ist mir die liebste. Ihr kann ich alles erzählen, auch sie erzählt mir alles, es kann sein, was es will. Das ist eigentlich nur eine rechte Freundin. Wir sind fast wie Schwestern und nennen uns Mann und Frau. Sie ist der Mann und ich bin die Frau. Wenn wir uns zanken, so ist doch sofort am andern Tage der

Friede wiederhergestellt. So freundschaftlich wie wir untereinander sind, könnte ich eigentlich mit keiner andern sein. Sie ist mir eine Leidens- und Freudensgefährtin.

Mit den beiden andern Freundinnen ist es nicht ganz so. Trotzdem auch wir freundschaftlich untereinander sind, so ist das Verhältnis zwischen uns doch nicht so, wie zwischen der andern Freundin und mir. Das kommt, weil eine der beiden Freundinnen noch eine Freundin hat, mit der sie eigentlich noch mehr verkehrt als mit mir. Aber trotzdem halten auch wir zusammen. Sie wird mir auch später noch eine Freundin sein, wenn wir nicht mehr so oft zusammen sein können, wenn ich diese Schule durch habe und eine andere Schule in einer andern Stadt besuchen werde und nur in den Ferien nach Hause komme. Die dritte Freundin ist mir auch eine treue Gefährtin. Wir machen zusammen Spaziergänge, und wenn die eine ins Theater geht, so geht die andere auch mit. Sonntag werden wir beide zusammen konfirmiert.

Diese drei Freundinnen sind mir alle sehr lieb. Ich könnte mich nicht von ihnen trennen. Auch könnte ich nicht mit einem andern Mädchen so enge Freundschaft schließen, wie mit den dreien. Wenn auch später die eine oder andere nicht mehr zu Hause ist, so wollen wir doch noch in Liebe einander gedenken und nie vergessen. Das ist rechte Freundschaft!"

Es ist reizvoll, diese Aufzeichnungen der jungen Mädchen genauer zu durchwandern. Es ergibt sich daraus mancherlei Wir müssen bedenken, daß es sich hier allerdings um Mädchen von 14 bis 16 Jahren handelt. Wir können folgende Ergebnisse festhalten:

a) in jeder Mädchenbrust schlummert die tiefe Sehnsucht nach Freundschaft;
b) Eltern und Geschwister genügen den Mädchen in einem reiferen Alter nicht mehr, deshalb wählen sie sich Freundinnen;
c) das innere seelische Leben wird immer reichhaltiger und lebendiger. Die Mädchen brauchen eine Stelle, wo ihre innersten Empfindungen ausgesprochen werden und ein Echo finden können;
d) je älter die Mädchen werden, um so mehr nimmt die Freundschaft den Charakter der Herzensfreundschaft an. Sie lehnen Massenfreundschaften ab, und die Wahl einer einzigen Freundin halten sie für genügend und die Wahl von vielen Freundinnen für schädlich;
e) bei der Auswahl der Freundinnen sind Nützlichkeits- und ideelle Erwägungen maßgebend;
f) die Sexualität treibt ebenfalls immer mehr zu Freundschaftsbündnissen.

Dieser letzte Punkt führt uns noch auf die Frage, die von manchem sehr wichtig gehalten wird, auf die Frage: „In welchem Verhältnis steht die Freundschaft zur Sexualität?" Es ist einseitig, die Sexualität allein als die einzige Grundlage für die Freundschaft ansehen zu wollen. Das andere Triebleben im Menschen treibt ebenfalls zur Freundschaft. Daß aber bei reiferen Mädchen die Sexualität vielfach mitspricht, steht außer Frage. Das ist oft der Fall, wenn die Freundschaftsbezeugungen allzu zärtlich sind und in stürmischen Liebesäußerungen ihren Ausdruck finden. Je älter die Mädchen werden, umso mehr haben sie den Wunsch, nicht nur Freundinnen, sondern auch Freunde zu haben. Bei dem einen der Mädchen ist ja auch schon mehr von einem „Freunde" als von der „Freundin" die Rede. Das ist ein durchaus gesundes heterosexuelles Empfinden. Eine Liebelei indessen ist noch keine Freundschaft. Eine Liebelei ist unter Umständen nur berechnende Sinnlichkeit und Falschheit. Aber aus einer Liebelei im bessern Sinne kann sich eine Freundschaft entwickeln und daraus kann schließlich auch bräutliche bzw. eheliche Liebe entstehen. Bräutliche Liebe ist inhaltsreicher als Freundschaft; bräutliche Liebe ist indessen nur dort in vollkommener Weise vorhanden, wo Kameradschaft und Freundschaft selbstverständliche Voraussetzungen und Teile dieses Begriffes sind.

Das Verhältnis der Mädchen zu Knaben macht also drei Stationen durch:

1. Die Mädchen unter 12 Jahren spielen am liebsten unter sich; auch Knaben werden zugelassen und unter Umständen zur Belebung des Spieles gern gesehen. Der Verkehr zwischen Jungen und Mädchen ist durchaus harmlos und naiv.

2. Die Mädchen von 12 bis etwa 17 Jahren haben so etwas wie Scheu vor gleichaltrigen Knaben, unter Umständen auch Abneigung und Verachtung. Dieses Gefühl beruht übrigens auf Gegenseitigkeit. Es ist ein wunderbarer Selbstschutz der Natur. Echte Freundschaft zwischen Knaben und Mädchen ist in diesem Alter nicht denkbar.

3. Das Verlangen nach „Jungen" tritt nach abklingender Entwicklungszeit immer deutlicher bei Mädchen hervor, wenn es auch durch Schamhaftigkeit und Schicklichkeit in der Öffentlichkeit absichtlich verdeckt wird. Nun ist die Bahn frei zu echter Freundschaft auch mit Jungen und ehrlicher Liebe.

Spielt auch Homosexualität bei den Freundschaften unter Mädchen eine große Rolle? Es ist möglich, man will es ja uns glauben machen, daß Homosexualität bei den Freundschaften eine große Rolle spielen soll. Besonders soll das bei den Männerfreundschaften der Fall sein. Vergleiche Blüher und andere! Soweit ich die Dinge beurteilen kann, kommt die Homosexualität bei den Frauen weniger in Frage. Die Homosexuellen sehen überall Homosexualität, auch dort, wo ganz gesundes und normales Geschlechtsempfinden vorhanden ist. Oder will man gleich beim Mädchen, das ihre Freundin in aller Naivität als ihren „Mann" bezeichnet, Homosexualität feststellen? Ich verstehe mich nicht auf diese Dinge und überlasse hier gern Sachverständigeren das Wort.

Nach diesem Überblick über die Entwicklung der Mädchenfreundschaften können wir daran gehen, den am Anfang umschriebenen Begriff „Freundschaft" jetzt etwas genauer und umfassender klarzustellen. Freundschaft muß deutlich von all den andern Begriffen, die Beziehungsverhältnisse zwischen Menschen bezeichnen, unterschieden werden.

Freundschaft kann nur unter Gleichen geschlossen werden. Es gehört im allgemeinen Gleichheit des Alters, des Geschlechts, der Bildung und des Standes dazu. In der Freundschaft gibt es keine Unter- und Übergeordnete, keine Lehrer und Schüler, keinen Herrn und Knecht. In der Freundschaft herrschen Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. In der Freundschaft gibt es nicht Gebende auf der einen und Nehmende auf der andern Seite. Da wechseln immer wieder die Rollen. Die Führung hat einmal der eine, dann wieder der andere. Gehen wir noch mehr auf geistige und sittliche Dinge über, so wird man noch mehr diese Gleichheit fordern. Der Gute gesellt sich dem Guten, der Schlechte dem Schlechten, der Freund des Vaterlands dem Vaterlandsfreund zu. Irgendetwas Wichtiges und Wertvolles muß das verbindende Glied der Vereinigung sein.

Freundinnen müssen aber gleichzeitig etwas Verschiedenes sein. Die Freundin muß mehr als ein zweites Ich sein. Es ist für mich angenehm, einen Menschen zu haben, in dem all mein Hassen und Lieben, Fürchten und Hoffen, Streben und Verzichten sich widerspiegeln. Darin liegt Befriedigung, darin liegt auch Kräftigung und Ermutigung. Das Gefühl der Verlassenheit schwindet. Das Gefühl des Verstandenwerdens kommt auf. Aber immer wieder nur das Echo seiner Worte zu hören, ermüdet auf die

Dauer. Man will auch Einwendungen hören und Anregungen haben. Das kann indessen nur dann der Fall sein, wenn eine gewisse Verschiedenheit zwischen den Menschen, die miteinander verkehren, vorhanden ist. Nur da ist das gegenseitige Gebe- und Nehmeverhältnis vorhanden, wie wir es eben gezeichnet haben.

Diese Verschiedenheit ist besonders auf dem Gebiete des Temperaments wünschenswert. Phlegmatiker, Sanguiniker, Choleriker und Melancholiker können miteinander gehen. Ja, diese Gegensätze fühlen sich meistens zueinander hingezogen. Man achte einmal darauf, welche Freundinnenpaare sich gebildet haben, und man wird es bestätigt finden.

Auch sonst muß noch eine gewisse Verschiedenheit vorhanden sein. Die Freundin muß auf diesem oder jenem Gebiete emporragen. Täte sie es auf allen Gebieten, so wäre es keine Freundschaft mehr. In jeder Freundschaft steckt etwas Hochschätzung und Bewunderung. Ohne sie ist sie nicht zu denken. Aber man will auch selbst hochgeschätzt und bewundert werden.

Der tiefste Sinn der Freundschaft ist der, daß ich innerlich gebessert werde, daß ich auf diesem oder jenem Gebiete Fortschritte mache, daß meine geistigen und sittlichen Kräfte wachsen, daß mein Innerstes und Bestes gefördert wird. Echte Freundschaft ist nur dort vorhanden, wo die Menschen ihre Erziehung schon selbst in die Hand genommen haben, wo man schon selbst etwas ist und werden will, Kinder und ganz unselbständige und ungebildete Leute können keine Freundschaft schließen. Bei heranreifenden Menschen, die einem gemeinsamen Ziele zustreben, ist das eher möglich. Wer selbst nichts ist, der kann auch für andere nichts sein.

Eine echte Freundschaft ist also dort nicht vorhanden, wo Böses verübt und geplant wird. Gemeinsame Schmutzereien begründen keine Freundschaft.

Wo gemeinsame Bosheiten ausgeübt werden, spricht man nicht von „Freunden“, sondern von „Kumpanen“, „Komplicen“ und von „Komplott“.

Böse Gesellschaft verdirbt gute Sitten. Das ist besonders bei unsern Mädchen der Fall. Wenn sie in schlechte Gesellschaft kommen, kann es unaufhaltsam herabgehen. Eine Mädchenseele ist leichter verdorben, Mädchenehre ist besonders empfindlich und zerbrechlich. Deshalb kann es uns durchaus nicht gleichgültig sein, auch darauf zu achten, welchen Freundinnen sich unsere Töchter, unsere Schülerinnen angeschlossen haben.

Am Ende dieser Abhandlung liegt es nahe, noch einen vergleichenden Blick auf die Freundschaften unter Jungen zu werfen. Ich habe im Anfang auf den Hof einer Mädchenschule in der Zwischenpause geführt. Ich möchte in gleicher Weise nun auch auf den Hof einer Knabenschule führen und bitten, einmal die beiden geschauten Bilder zu vergleichen. Man wird es bestätigt finden, wenn ich sage: „Das Freundschaftsbedürfnis ist bei Mädchen stärker als bei Jungen.“ Auf dem Knabenschulhof ist die ganze Schülerschaft atomisiert, da sind nicht diese Freundschaftsknäuel zu sehen.

Wo man Mädchen beisammen sieht, da haben sie sich eingehakt. Ich sitze im Eisenbahnwagen. Drüben auf dem andern Bahnsteig gehen vier freie Schwestern, die den Bahnhof unter sich haben, auf und nieder: natürlich haben sie sich eingehakt. Auf der andern Seite sehe ich vier junge Rekruten, die sich gut untereinander kennen, doch jeder steht für sich allein. Es sucht nicht der eine Halt und Anschluß am andern.

Ich kann auch noch einen andern Beleg anführen. Die jungen Mädchen haben viel mehr Stammbücher als die Knaben. Und in den Stammbüchern muß immer wieder die Freundschaft beteuert werden. Es ist wohltuend für ein junges Mädchenherz, als Freundin zu lieben und geliebt zu werden.

Der Junge ist auch gern mit andern Jungen zusammen. Aber dieses Zusammensein spielt sich ganz anders ab. Man will zusammen Abenteuer ausführen, dies und das treiben; dabei ist auch zu bedenken, daß unter den Jungen mehr Einspänner sind, daß sie mehr Freude am Alleinsein haben, mehr auf eigene Faust losgehen. In der Jungenfreundschaft steckt mehr Aktivität, in der Mädchenfreundschaft mehr Passivität.

Die Übergangsjahre führen auch bei unsern Jungen zu ähnlichen Erscheinungen wie bei den Mädchen. Die Freundschaft wird tiefer, inniger. Bei den Jungen treten oft noch stärkere heroische Gefühle hervor. Auch die Jungen kommen in eine Zeit, wo sie gern Briefe schreiben und Briefe empfangen. Der Drang zur Freundschaft wird bei unsern Jünglingen, die 17 Jahre und älter sind, lebendiger. Wir wissen es, die Studienzeit ist die Zeit der stürmischen und glühenden Freundschaft. Manche Freundschaftszeremonien sind im Laufe der Jahrhunderte entstanden: Bruderkuß, Freundschaftskultus im Mondenschein, Brüderschafttrinken und dgl. spielen eine große Rolle.

Das sind auf jeden Fall arme und unglückliche Menschen, ganz gleichgültig, ob es sich um Jungmänner oder Jungmädchen handelt, die einsam durchs Leben wandern, ohne daß sie einen treuen Freund bzw. eine Freundin gefunden haben.

* * *

Es ist eine auffallende Tatsache, daß wir in Literatur und Geschichte wenig von Freundschaften unter Frauen erfahren. Wir hören viel von Freundespaaren; ich nenne u. a. nur Kastor und Pollux, David und Jonathan, Achill und Patroklos, Luther und Melanchthon, Lälius und Scipio, Goethe und Schiller. Es ist mir unmöglich, eine gleiche Zahl von Freundinnenpaaren danebenzustellen. Es gibt nicht einmal ein einziges berühmtes Freundinnenpaar. Wie kommt das? Eine Erklärung könnte schon darin gefunden werden, daß in der Geschichte überhaupt kaum von Frauen die Rede ist. Über die Frau, die nur im Hause tätig war und die früher auch noch nicht gleichberechtigt war, schweigt selbstverständlich die Geschichte. Vielleicht wird das in Zukunft anders werden. Oder aber es gibt in der Tat selten große und starke Freundschaften unter Frauen. Stellt man diese Behauptung auf, dann hat man natürlich noch den psychologischen Nachweis für diese Erscheinung zu erbringen. Unter meinen Zetteln, wo ich etwas über Freundschaft notiert habe — leider habe ich versehentlich die Quelle nicht angegeben, mir ist es daher unbekannt, wer es geschrieben hat — finde ich folgende Erklärung für das seltene Vorkommen von Freundschaften unter Frauen, die ich zum Schluß zur aufmerksamen Beachtung hierhersetzen möchte:

„Mit fremden Menschen nimmt man sich zusammen, da merkt man auf, da sucht man seinen Zweck in ihrer Gunst, damit sie nützen sollen; allein bei Freunden läßt man sich frei gehen, man ruht in ihrer Liebe, man erlaubt sich eine Laune, ungezähmter wirkt die Leidenschaft, und so verletzen wir am ersten die, die wir am zartesten lieben.

Eine Frau wird der andern gegenüber, und sei sie ihre beste Freundin, sich nie frei gehen lassen. Sie wird sich immer noch zusammennehmen und bei aller Aufrichtigkeit darauf bedacht sein, wenigstens einen schwachen Schimmer des äußeren Scheins zu wahren. Das wird wohl der Hauptgrund sein, daß die Freundschaft unter Frauen selten ist und zwar so selten, daß selbst die Dichter keine Veranlassung nehmen, solche zu erfinden."

Über Lehrerbildung.

Leitsätze der Gruppe VI des erziehungswissenschaftlichen Ausschusses des württ. Lehrerbundes (April 1920).

Von Gustav Deuchler.

Vorbemerkung.

Die vorliegenden Leitsätze der Lehrerbildung sind die folgerichtige Ausgestaltung der schon im Herbst 1919 festgelegten Grundgedanken. Ihrer Beratung und Fassung lagen für den größten Teil die Vorschläge und Erläuterungen des Herausgebers zugrunde. Von einer besonderen Stellungnahme zu den zwischen dem ersten Entwurf im Herbst 1919 und der endgültigen Fassung erschienenen Plänen (E. Weber, E. Spranger, J. Kühnel, O. Kutzner u. a.) glaubten wir zunächst noch absehen zu müssen; das mag später geschehen. Soweit die Vorschläge über das Grundsätzliche hinausgingen, hatten wir in erster Linie württembergische Verhältnisse im Auge. Wo die geschichtlichen und soziologischen Voraussetzungen gegeben sind, mag man darum im einzelnen andere Wege einschlagen; wir glauben nur, hier einen Organisationstypus möglichst folgerichtig entwickelt zu haben, der neben anderen bei der allgemeinen Erörterung der Frage Beachtung verdient. D.

I. Der Inhalt der Lehrerbildung.

1. Der Lehrer braucht eine möglichst tiefe und weite Allgemein- und Berufsbildung; denn er hat nicht nur die Grundlagen des geistigen Lebens, sondern auch einen Lebensinhalt, nicht bloß Erkenntnisse und Fertigkeiten, sondern die Gesamtheit der gegenständlichen und zuständlichen Werte und Werthaltungen (ethische und metaphysische, wissenschaftliche und ästhetische, soziale und individuale, technische und wirtschaftliche, gymnastische und biologische, solche der Lust, der Freude, des Glücks, der Seligkeit) zu vermitteln, nicht nur Kultur- und Geistesgut weiterzugeben, sondern auch Kräfte zu wecken und zu veredeln, nicht bloß Teilarbeit zu leisten, sondern den jugendlichen Menschen zu einem tätigen, allseitig entwickelten, werterfüllten und lebensfrohen Glied der Volks- und Kulturgemeinschaft zu erziehen.

2. Die Berufsbildung des Volksschullehrers setzt die Studienreife (Durchlaufen einer höheren Lehranstalt) voraus. Die höhere deutsche Schule dürfte sich in erster Linie als Weg zur Erwerbung der grundlegenden Allgemeinbildung für den Beruf des Volksschullehrers empfehlen. Bei der Zulassung zur Vorbereitung auf den Beruf muß streng darauf gesehen werden, daß die zum Lehrerberuf aus irgendwelchen Gründen Ungeeigneten ausgeschieden

werden. Die Herausarbeitung eines einwandfreien Berufsbildes des Lehrers ist eine der praktisch dringendsten Aufgaben der Berufsforschung.

3. Berufserziehung und Berufsunterricht haben dem Studierenden die besondere Berufsidee zu einem Stück inneren Lebens zu machen und ihm eine gründliche theoretisch- und praktisch-pädagogische Ausbildung zu vermitteln. Diese muß ihn zur Ausübung seines Berufes tauglich machen. Dazu ist notwendig: a) ein eindringendes und allseitiges Studium von Vorgang und Ziel der Menschenbildung, sowie praktische Übung in der Schülerbeurteilung und Schülerbehandlung, in der Weckung, Leitung und Förderung der Bildungsvorgänge, b) Schulung in der Gewinnung und Verwertung der Bildungsstoffe, c) Besinnung auf die Zusammenhänge der Berufsarbeit mit den übrigen Mächten des geistigen und gesellschaftlichen Lebens. Diesen Forderungen ist zu genügen: a) durch die theoretische Arbeit auf den Gebieten der Erziehungswissenschaft und die praktischen Übungen im psychologischen Beobachten, im Unterrichten und Erziehen, b) durch theoretische und praktische Arbeit in Lehrstoff- und Lehrmittelkunde (Vorbereitungskunde), c) durch Vertiefung in die philosophischen und sozialwissenschaftlichen Grundlagen der Erziehungswissenschaft und des Erzieherberufes.

4. Die theoretische Arbeit in der Erziehungswissenschaft hat zum Gegenstand: a) Die Geschichte der pädagogischen Ideen und des Bildungswesens, b) die pädagogische Psychologie (als Psychologie des sich entwickelnden, in Erziehungsgemeinschaften lebenden und unter deren Einfluß stehenden Schülers und Zöglings, d. h. als Psychologie des ontogenetischen Bildungsprozesses), c) die Lehre von den Bildungswerten und Bildungsidealen, d) die Erziehungs- und Unterrichtslehre, e) die Lehre von Aufbau, Einrichtung und Verwaltung des Bildungswesens (Schulkunde) und f) physische Anthropologie des jugendlichen Menschen und Schulgesundheitslehre. — Lesen und Behandlung pädag. Schriften soll den künftigen Lehrer zugleich durch eigene Arbeit mit einigen pädagogischen Hauptschriften der Vergangenheit und der Gegenwart vertraut machen.

5. Die psychologischen und pädagogischen Übungen vermitteln die Praxis der pädagogisch-psychologischen Beobachtung, der Erziehung und des Unterrichts und üben in der theoretischen Verarbeitung und Durchdringung dieser Praxis; sie geben zu diesem Zweck den Teilnehmern Gelegenheit zu Schülerbeobachtungen, zu Unterrichtsbesuchen und zu eigenen Unterrichtsübungen, zum Anhören und Halten von Muster- und Probelehrstunden, zu theoretischen Ausarbeitungen ihrer Beobachtungen und Erfahrungen und zur Behandlung spezialpädagogischer und spezialdidaktischer Fragen.

6. Die theoretische und praktische Arbeit in Lehrstoff- und Lehrmittelkunde (Vorbereitungskunde) soll a) einen Überblick über den Lehrstoff und die Lehrmittel des Volksschulunterrichts geben, b) an typischen Beispielen die Wege der Erarbeitung und Vertiefung des Lehrstoffes aufzeigen (Quellen, Methodik und Technik zur Gewinnung oder Nachprüfung der Ergebnisse), die Beziehungen zu anderen Stoffen, zum Leben sowie zu Vorgang und Ziel der Menschenbildung herstellen, das Umgießen in kind- und jugendgemäße Denk- und Darstellungsweisen lehren und schulen und den Gebrauch der Unterrichts- und Darstellungsmittel klarstellen und üben (sprachliche, zeichnerische, plastische und malerische Darstellungsweisen, Werkunterrichtstechnik, Relief, Demonstrationsapparate usw.). Das gesamte Gebiet der Vor-

bereitungskunde dürfte sich sachlich am zweckmäßigsten gliedern: 1. nach den zwei Schulstufen (a. Grundschule, b. Bürgerschule); 2. nach den zwei Hauptrichtungen des Stoffes (a. sprachlich, geschichtlich, vaterländisch, staatsbürgerlich, ethisch, musisch; b. mathematisch, natur- und erdkundlich, gesundheitskundlich, gymnastisch, technisch, künstlerisch). Bei der Behandlung wird sich ein enger Anschluß an die Unterrichtsübungen empfehlen.

7. Das Studium der Psychologie, Ethik und Kulturphilosophie, Logik und Methodenlehre sowie Ästhetik soll den philosophischen Unterbau der Erziehungswissenschaft geben, die Beschäftigung mit Wirtschafts-, Rechts-, Staats-, Gesellschafts- und Berufskunde (letztere muß aus praktischen Gründen besonders ausgebaut werden) sowie mit Heimat- und Volkskunde und deutscher Kulturgeschichte soll die innige Verflechtung der Berufsidee und der Berufsarbeit mit den übrigen Kräften des Volks- und Kulturlebens zum Bewußtsein bringen.

8. Eine fruchtbare Berufsbildung ist nur bei inniger Verbindung von praktischer und theoretischer Ausbildung möglich. Deshalb ist sie so zu gestalten, daß das Lehrgebäude auf der Anschauung von der Praxis mit reichlicher Heranziehung der Eigentätigkeit aufgebaut wird. Die Übungen im Unterrichten und Erziehen von Schülern gehen der systematischen Behandlung der Theorie, spezielle didaktische und pädagogische Fragen der allgemeinen Unterrichts- und Erziehungslehre voraus. Was an leitenden Gesichtspunkten notwendig ist, kann in praktischer Einstellung zu Beginn der Einführung kurz gegeben werden. Schöpferische Grundgedanken der Bildungsarbeit aber sollen den Studierenden von Anfang an in einer vorbildlichen Praxis, in den jeweils im Mittelpunkt stehenden Einzelfragen der Übungen und in der Lesung und Behandlung pädagogischer Schriften entgegentreten. Eine örtliche Trennung der vorwiegend theoretischen und vorwiegend praktischen Ausbildung ist untunlich.

9. Für die so umschriebene Berufsbildung des Lehrers ist ein mindestens zweijähriger Studiengang nötig; die Ausdehnung der Studienzeit auf drei Jahre ist sehr erwünscht. Im letzteren Falle wäre es für jeden zu erstreben, wöchentlich noch einige Stunden einer Fachwissenschaft oder einem anderen Sondergebiet zu widmen; bei viersemestriger Dauer ist die erweiterte Ausbildung in einem Sondergebiet wenigstens Einzelnen zu ermöglichen. Dieses Sondergebiet kann aus der Gesamtheit der den Stoffgebieten 2a und 2b entsprechenden Zweige (vergl. Satz 6) gewählt werden und soll in den Studierenden über die Berufswissenschaft hinaus den Sinn für schöpferische Arbeit in Wissenschaft, Technik oder Kunst wecken und damit das Bewußtsein vom Zusammenhang der Bildungsgüter mit den objektiven Kulturgütern lebendig machen.

II. Die Organisation der Lehrerbildung.

10. Beispiele für die Verteilung der etwa allgemeinverbindlichen Gebiete. Die Gebiete unter A sind mehr als theoretische in der Form von Vorlesungen gedacht. Die Gebiete unter B sind mehr als wissenschaftliche und praktische Übungen anzusehen; dabei sind die Teilnehmer in Gruppen von 25 bis 30 eingeteilt zu denken; zum genaueren Verständnis sei außer auf Satz 5 und 6 noch auf Satz 11 verwiesen. Weggelassen sind in den nachstehenden Aufstellungen die allgemein verbindlich gedachten

Leibesübungen, weil sie u. E. mehr ein Bestandteil der Lebensordnung als der Studienordnung sind. C deutet den Raum für das Sondergebiet an.

Plan I:
Verteilung auf 4 Halbjahre.

1. Halbjahr:

A) Psychologie (4). Anthropologie und Schulgesundheitslehre (2), Geschichte der pädagogischen Ideen und des Bildungswesens (4), Volkswirtschaftskunde (2). Zusammen 12 Stunden.
B) Lehrstoff- und Lehrmittelkunde (4), Psychol. und pädagogische Übungen (10), Lesen und Behandlung päd. Schriften (2). Zusammen 16 Stunden.

2. Halbjahr:

A) Ethik und Kulturphilosophie (4). Logik und Methodenlehre (2). Pädag. Psychologie (4). Staatsbürgerkunde (2). Zusammen 12 Stunden.
B) Wie bei 1 und Heimat- und Volkskunde (2). Zusammen 18 Stunden.

3. Halbjahr:

A) Ästhetik (2). Bildungswerte und Bildungsideale (4). Das Bildungswesen der Kulturländer der Gegenwart einschl. der deutschen Bildungsarbeit im Ausland (2). Jugendfragen (1). Volksbildungsfragen (1). Berufskunde (1). Gesellschaftskunde (2). Zusammen 13 Stunden
B) Wie bei 1. Zusammen 16 Stunden.

4. Halbjahr:

A) Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre (3). Volksschulfragen (3). Schulkunde einschl. Schulgesetzeskunde (2). Geschichte der deutschen Kultur (4). Zusammen 12 Stunden.
B) Wie bei 1. Zusammen 16 Stunden.

Die Nachteile dieses Planes sind die hohen Stundenzahlen sowie die Unmöglichkeit eines Studiums in einem Sondergebiet für sämtliche Studierende und der Mangel zusammenhängender praktischer Unterrichtsarbeit. Als Notbehelf aus wirtschaftlichen Gründen ist er hier aufgenommen.

Plan II:
Verteilung auf 6 Halbjahre.

1. Halbjahr:

A) Psychologie (4). Ästhetik (2). Anthropologie und Schulgesundheitslehre (2). Volkswirtschaftskunde (2). Zusammen 10 Stunden.
B) Lehrstoff- und Lehrmittelkunde (3). Psychol. und päd. Übungen (7). Lesen und Behandlung päd. Schriften (2). Zusammen 12 Stunden.
C) Sondergebiet: 4—6 Stunden.

2. Halbjahr:

A) Pädag. Psychologie (4). Logik und Methodenlehre (2). Staatsbürgerkunde (2). Heimat- und Volkskunde (2). Zusammen 10 Stunden.
B) und C) wie bei 1.

3. Halbjahr:

A) Ethik und Kulturphilosophie (4). Geschichte der pädag. Ideen und des Bildungswesens (4). Heimat- und Volkskunde (2). Zusammen 10 Stunden.
B) und C) wie bei 1.

4. Halbjahr:

A) Bildungswerte und Bildungsideale (4). Das Bildungswesen der Kulturländer der Gegenwart einschl. der deutschen Bildungsarbeit im Ausland (2). Berufskunde (1). Gesellschaftskunde (2). Zusammen 9 Stunden.
B) und C) wie bei 1.

5. Halbjahr:

A) Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre (3). Schulkunde einschl. Schulgesetzeskunde (2). Jugendfragen (1). Volksbildungsfragen (1). Zusammen 7 Stunden.
B) Lehrstoff- und Lernmittelkunde (3). Psychol. und pädag. Übungen (10). Zusammen 13 Stunden.
C) Sondergebiet: 6—8 Stunden.

6. Halbjahr:

A) Volksschulfragen (3). Geschichte der deutschen Kultur (4). Zusammen 7 Stunden.
B) und C) wie bei 5.

Dieser Plan hat vor allen anderen den Vorzug, daß er die Vertiefung in ein Sondergebiet am besten ermöglicht. Außerdem läßt sich hier die Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung am folgerichtigsten durchführen.

Plan III:

Verteilung auf 6 Halbjahre, wenn in den beiden letzten Halbjahren die Studierenden sich vorwiegend der praktischen Einübung widmen und zu diesem Zweck auf verschiedene Orte verteilt werden sollen.

1. Halbjahr:

A) Psychologie (4). Anthropologie und Schulgesundheitslehre (2). Geschichte der pädag. Ideen und des Bildungswesens (4). Volkswirtschaftskunde (2). Zusammen 12 Stunden.

B) Lehrstoff- und Lehrmittelkunde (2). Psychol. und pädag. Übungen (6). Lesen und Behandlung pädag. Schriften (2). Zusammen 10 Stunden.

C) Sondergebiet: 4—6 Stunden.

2. Halbjahr:

A) Ethik und Kulturphilosophie (4). Logik und Methodenlehre (2). Pädag. Psychologie (4). Staatsbürgerkunde (2). Zusammen 12 Stunden.

B) und C) wie bei 1.

3. Halbjahr:

A) Bildungswerte und Bildungsideale (4). Das Bildungswesen der Kulturländer der Gegenwart einschl. der deutschen Bildungsarbeit im Ausland (2). Ästhetik (2). Geschichte der deutschen Kultur (4). Zusammen 12 Stunden.

B) und C) wie bei 1.

4. Halbjahr:

A) Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre (3). Volksschulfragen (3). Jugendfragen (1). Volksbildungsfragen (1). Schulkunde (2). Gesellschaftskunde (2). Zusammen 12 Stunden.

B) und C) wie bei 1.

5. und 6. Halbjahr:

Heimat- und Volkskunde (2). Spezialpädagogische, spezialdidaktische und besondere schulkundliche Fragen (4). Lehrstoff- und Lehrmittelkunde (6). Psychol. und päd. Übungen (14—16). Zusammen 26—28 Stunden.

Die Nachteile dieses Planes liegen darin, daß die Einheitlichkeit und Geschlossenheit der gesamten Ausbildung sowie die folgerichtige Verknüpfung von theoretischen und praktischen Arbeiten durch die im dritten Jahre eintretende Verlegung des Studiums an verschiedene Orte unmöglich wird.

Plan IV:

Verteilung auf 4 (bzw. 5) Halbjahre mit ein- (bzw. halb-)jähriger, ganz oder teilweise vorausgehender Meisterlehre.

Wenn ein (bzw. ein halbes) Jahr „Meisterlehre“ in Beobachtungs-, Unterrichts- und Erziehungspraxis ganz oder teilweise vorausgeht, so kommt für die erziehungs-, allgemein- und fachwissenschaftliche Ausbildung im wesentlichen die Verteilung des Planes I in Betracht. Die pädagogischen und psychologischen Übungen ließen sich nicht unwesentlich kürzen (auf 6—7 Wochenstunden); dadurch wäre noch Raum für das Sondergebiet gegeben. Der Plan könnte in verschiedener Weise durchgeführt werden, etwa so, daß

a) ein zusammenhängendes Jahr Meisterlehre dem Studium vorangeht,
b) ein zusammenhängendes Jahr Meisterlehre nach dem 2. Studienhalbjahr eingeschoben wird,
c) ein halbes Jahr Meisterlehre dem Studium vorangeht und ein zweites Halbjahr nach dem 2. oder 3. Studienhalbjahr eingeschoben wird,
d) auf ein halbes Jahr Meisterlehre ein fünfsemestriges Studium folgt (in diesem Falle müßten die pädagogischen Übungen etwas ausgedehnt werden; die Verteilung auf 5 Semester würde sich aus Plan I und II ergeben).

Die Vorteile dieses Planes liegen darin, daß er eine vernunftgemäße Berufsauslese leicht gestattet, die theoretische Arbeit durch vorausgehende praktische Übung und Arbeit unter natürlichen Verhältnissen fundiert. Die Nachteile sind darin zu sehen, daß der Erfolg der „Lehre“ von dem Vorhandensein einer genügend großen Zahl geeigneter „Meister“ abhängt und daß die Zeit für die Vertiefung in das Sondergebiet verkürzt wird.

11. Die theoretischen und praktischen Übungen sollen nach einem sorgfältig entworfenen Plan fortschreiten und sich einerseits an die voraus-

gehenden oder gerade im Gange befindlichen Vorlesungen anschließen, andererseits die nachfolgenden vorbereiten.

Beispielsweise wären die pädagogisch-psychologischen Übungen in folgendem Gang möglich: Übungen in Selbstbeobachtung und Fremdbeobachtung an Erwachsenen, solche in Schülerbeobachtung und Schülerversuch, solche in Beobachtung und nachbildender Beschreibung von Bildungsvorgängen, solche im Herausarbeiten von pädagogisch bedeutungsvollen Strukturbildern aus Unterricht und Erziehung sowie von typischen geistigen Verfassungen.

Die Zeit für die pädagogischen und psychologischen Übungen würde sich — bei den einzelnen Plänen etwas verschieden — etwa folgendermaßen verteilen, auf a) Pädag.-psychol. Aufgaben, b) Unterrichtsbesprechungen, spezialpädagogische, spezialdidaktische und besondere schulkundliche Aufgaben, c) Muster- und Probelehrstunden, d) Unterrichtsbesuche und Unterrichtsübungen.

Um eine bestimmte Vorstellung zu geben über die Durchführung und Durchführbarkeit, sei angenommen: Jede Gruppe der Studierenden werde etwa jeweils ein halbes Semester lang 1—2 Übungsschulklassen, 2—3 Teilnehmer je 1 Fach zugeteilt; jeder Teilnehmer unterrichtet zur Hälfte aus den Stoffgebieten 2a und zur Hälfte aus 2b, so daß jeder in 2 Jahren Erfahrungen in allen Fächern und allen 8 Jahrgängen machen könnte. Dann wären etwas mehr Übungsklassen nötig, als Gruppen vorhanden sind und zwar bestimmt sich die genauere Zahl der Übungsklassen danach, wieviel Wochenstunden eigener Unterrichtsübung angesetzt werden. Nimmt man durchschnittlich eine Wochenstunde an und berücksichtigt man, daß eine Übungsklasse etwa ein Viertel der Zeit von ihrem Klassenlehrer unterrichtet werden muß, so sind für 3 Gruppen etwa 4 Übungsschulklassen nötig. Eine Vermehrung eigner Unterrichtsübung erfordert eine entsprechende Vermehrung der Übungsschulklassen.

Im Interesse der Erziehung und des Unterrichts sowie der Förderung der Ausbildung der Studierenden ist vorausgesetzt, daß jede Klasse ihren besonderen Klassenlehrer hat; dieser muß ein guter Praktiker sein mit entsprechender Ausbildung.

Weitergehende Möglichkeiten der Übung sowie der Arbeit unter natürlichen Verhältnissen können dadurch geschaffen werden, daß etwa zweimal für die Ferien praktische Arbeit an normalen Schulen, vor allem auch an einer ein- oder zweiklassigen Schule, zur Pflicht gemacht wird.

Um auch die Hospitationsstunden den eigenen Unterrichtsübungen entsprechend gleichwertig zu machen, sind dem Hospitanten Aufgaben zu stellen, die mit seiner Ausbildung und der Lehrstunde organisch zusammenhängen. Solche sind etwa: Ausarbeitung der Lehrprobe für jeden Fall, Sammlung von Material über typisches Verhalten von Schülern und Lehrern, von Material zur Analyse der Unterrichts- und Erziehungsvorgänge, zur Herausarbeitung von Unterrichtsbildern sowie zur Klarlegung des Wertgehalts der verschiedenen Arten und Formen der Bildungsarbeit.

12. Bei den theoretischen und praktischen Übungen sollen in den einzelnen Gruppen nach Möglichkeit die Studierenden mit gleichen oder verwandten Sondergebieten vereinigt werden. Die Vorbereitungskunde soll die Studien auf den Sondergebieten für die Übungen möglichst fruchtbar machen.

Die Gliederung nach Sondergebieten dürfte zugleich auch die Grundlage abgeben für eine etwaige Besonderung in der Ausbildung der Studierenden

(Grundschule, Bürgerschule; Lehrgebiet 2a und Lehrgebiet 2b; vergl. Satz 6); dieser Besonderung wäre im dritten Studienjahr in der praktischen Ausbildung Raum zu geben. Bei entsprechender Wahl der Sonderstudien wäre vielleicht auch im dritten Studienjahr ein Übergang zu einem Sondergebiet der Bildungsarbeit möglich (Heilerziehung, Allg. Berufsschule, d. h. Fortbildungsschule und dergl.).

Außerdem sollen die Übungen auch eine Anschauung von der Arbeit und der Einrichtung der an die Volksschule angrenzenden Anstalten (Kindergarten, Hilfsschule, Fürsorgeerziehungsanstalt, Taubstummenanstalt, Fortbildungsschule, Mittelschule usw.) vermitteln, soweit das für die Arbeit in der allgemeinen Volksschule notwendig ist. Es geschieht dies am besten dadurch, daß im Anschluß an die etwa zweistündigen pädag.-psychol. Übungen auf den Grenzgebieten während eines Semesters Anstaltsbesuche gemacht und die besonderen Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben im Überblick behandelt werden.

13. Die Übungsschule muß einheitlich in Geist und Gliederung sein. Für die Kenntnis der praktischen Arbeit in den wichtigsten Formen der Volksschule ist Sorge zu tragen.

An die Übungsschule anzuschließen sind einige Musterklassen, die ausschließlich im Dienst der Erziehungswissenschaft (nicht der praktischen pädagogischen und psychologischen Übung der Studierenden) stehen; sie bilden zusammen die Institutsschule.

III. Der Ort der Lehrerbildung.

14. Soweit die theoretische Ausbildung des Lehrers in Frage kommt (A und C) wäre ein grundsätzlicher Einwand gegen die Übernahme durch die Universität nicht zu erheben. Die praktische Ausbildung dagegen fügt sich nicht ohne weiteres in den Rahmen der Universität ein. Außerdem ist es auch aus rein äußeren Gründen (Zahl der Kandidaten in Württemberg 250 bis 300 im Jahr) unmöglich, die Ausbildung sämtlicher Volksschullehrer an die Universität zu verlegen. Für die technische Hochschule bestehen Schwierigkeiten in bezug auf die Eingliederung der theoretischen Ausbildung. Dazu kommt, daß keine der Hochschulen aus ihrem Geist heraus den Studierenden die pädag. Berufsauffassung zu einem Stück Leben zu machen vermag. Deshalb bedarf es für die Lehrerbildung der besonderen Einrichtung einer pädag. Berufsschule. Diese soll zugleich den Rahmen für eine Lebens- und Erziehungsgemeinschaft abgeben, welche die Berufsidee in die künftigen Erzieher hineinpflanzt und in ihnen lebendig erhält. Die pädag. Berufsschule ist unmittelbar dem Kultusministerium unterstellt.

15. Um die Hochschulen für die Lehrerbildung fruchtbar zu machen, ist es erwünscht, die pädagogischen Berufsschulen an den Hochschulorten zu errichten. Dies empfiehlt sich auch aus Gründen der Ersparnis: die Räume und Einrichtungen, Bibliotheken und Sammlungen der Hochschulen würden zugleich auch den Studierenden der pädag. Berufsschule zur Verfügung stehen; die Neuordnung der pädag. Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen erfordert teilweise ähnliche Einrichtungen; die Lehrkräfte für Philosophie, Erziehungswissenschaft, Sozial- und Kulturwissenschaft, sowie für die Sondergebiete wären zum großen Teil schon vorhanden. Außerdem wäre

durch die vorgeschlagene Wahl des Ortes eine Teilnahme an der produktiven Arbeit der Hochschulen gewährleistet.

Standespolitische Gesichtspunkte als solche sollen bei der Frage der Art und des Ortes der Lehrerbildung grundsätzlich außer Betracht bleiben. Die Forderung der Lehrer, an die Quellen der Wissenschaft zu gelangen, ist als Ausdruck des Dranges nach dem Erlebnis des Forschens, nach Gewinnung geistiger Selbständigkeit und nach Teilnahme an der spezifischen Aufgabe der Hochschule ein durchaus ideales Motiv. Sofern die Bildungsarbeit des Lehrers bis zu einem gewissen Grade auch durch ihre Wertung in der Gesellschaft, diese Wertung wiederum durch den Bildungsgang und durch die zum Teil dadurch bedingte soziale Stellung beeinflußt wird, sind bei dem Streben der Lehrer nach Hochschulbildung auch die standespolitischen Erwägungen nicht vornweg als unsachlich abzulehnen, sondern bei der Entscheidung über Art und Ort der Ausbildung mit zu berücksichtigen.

16. Die etwa für Württemberg in betracht kommenden pädag. Berufsschulen würden sich in der Weise differenzieren, daß Stuttgart (techn. Hochschule, Akademie der Künste, Kunstgewerbeschule, Konservatorium) mehr für die technisch und künstlerisch interessierten, Tübingen mehr für die wissenschaftlich interessierten Studierenden in Frage käme. Soweit als möglich sollte auf der pädag. Berufsschule Wahlfreiheit, zwischen den einzelnen Berufsschulen Freizügigkeit bestehen.

IV. Die Lehrkräfte für die Lehrerbildung.

17. Würden die pädag. Berufsschulen an Hochschulorten errichtet, so könnten die unter A und C genannten Wünsche wohl unschwer von der Hochschule selbst befriedigt werden. Soweit es nicht möglich ist, müßte die pädag. Berufsschule sich die nötigen Lehrkräfte dafür suchen. Für die unter B genannten Gebiete kommen nur erziehungs- und fachwissenschaftlich vorzüglich ausgebildete Lehrkräfte in Betracht, die zugleich ausgezeichnete Praktiker sind und über größere praktische Erfahrungen verfügen. Für ihre Lehrtätigkeit sind wöchentlich nicht mehr als zwölf Stunden anzusetzen, wobei wiederholte, nebeneinander herlaufende Erledigung des gleichen Aufgabenkreises infolge der Parallelkurse angenommen ist. Dadurch soll erreicht werden, daß noch hinreichend Zeit und Kraft übrigbleibt zur Forschung auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft im weitesten Sinne.

Bei der Auswahl der Lehrkräfte sind nicht nur die verschiedenen Unterrichtsgebiete und Schulformen, sondern auch die verschiedenen pädagogischen und methodischen Richtungen zu berücksichtigen. Jede schöpferische Strömung sollte in der pädag. Berufsschule vertreten sein.

Die von der Hochschule in Betracht kommenden Lehrkräfte bilden mit denen der pädag. Berufsschule (einschließlich der der Übungs- und Institutsschule) zusammen eine Arbeitsgemeinschaft. Die Leitung der pädag. Berufsschule untersteht einem Erziehungsdirektor.

V. Die Fortsetzung des Lehrerstudiums und das Verhältnis der pädagogischen Ausbildung der Studienschullehrer zu der der Volksschullehrer.

18. Als Fortsetzung, u. U. auch als Abzweigung nach dem zweiten Jahr ist ein Studium einzurichten, das in der Gesamtrichtung der bisherigen philos.-

pädagogischen, sozial- und fachwissenschaftlichen Ausbildung liegt und das mit einer entsprechenden fachwissenschaftlichen und pädagogischen Prüfung abschließt, die für den Unterricht an höheren Schulen berechtigt. Für den pädag. Teil dieser Prüfung kommt dann nur noch die für die Arbeit an höheren Schulen nötige Ergänzung in Betracht.

19. Die pädag. Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen könnte, soweit die allgemeinen theoretischen Gebiete in Betracht kommen, ohne Schwierigkeit fast ganz, soweit es sich um die praktischen Übungen handelt nur in der ersten Zeit, mit der der Lehrer an Volksschulen vereinigt werden. Es ergäbe sich dann etwa: 1 Jahr pädag. Berufsschule, 4 Jahre Fachstudium, als Abschluß noch einmal 1 Jahr pädag. Studium, dies aber nicht auf der pädag. Berufsschule, sondern am besten an der Hochschule in Verbindung mit Praxis im Unterrichten an höheren Schulen. Auf jeden Fall muß die abschließende pädag. Ausbildung sich auf das Fachstudium aufbauen und darf nicht diesem vorausgehen, wenn sie ihren besonderen Sinn behalten soll. Für die Berufsauslese wäre eine, wenn auch kürzere (etwa halbjährige) Tätigkeit in der Unterrichts- und Erziehungspraxis vor Beginn des Studiums zweckmäßig.

Schulversuch über Winkelteilung.

Ausgeführt von der pädagogischen Vereinigung Winterthur im Winter 1917/18.

Mitgeteilt von Emil Gaßmann.

Veranlassung. Zu diesem Versuch gab die im Zeichnen gemachte Beobachtung Anlaß, daß die Schüler die Halbierungslinie des rechten Winkels im allgemeinen recht ungenau zogen und auf diese Weise Blätter verzeichneten, bei deren Darstellung die genaue Winkelteilung für den Enderfolg von ausschlaggebender Bedeutung ist. (Blatt des Spitzahorns: die Hauptrippen bilden Winkel von ungefähr 45°.)

Versuchsabsicht: Es soll festgestellt werden, ob

1. beim Halbieren des rechten Winkels eine optische Täuschung mitwirkt, ob
2. das Verzeichnen durch ungenaues Sehen befördert werde, ob
3. eine Entwicklung der Leistung in den aufeinanderfolgenden Schulklassen festzustellen sei und ob
4. bei 5maliger Wiederholung der Winkelteilung ein Übungserfolg festgestellt werden könne.

Versuchsanordnung.

1. Zur Orientierung des Schülers und zur Beantwortung der ersten Frage wurde ein Vorversuch mit einem einfachen Apparat gemacht. Dieser besteht aus einem Brettchen. Auf diesem ist ein gleichgeformtes Stück von weißem Halbkarton befestigt, auf dem ein rechter Winkel aufgezeichnet ist. Im Scheitelpunkt des Winkels ist ein schwarzer Faden befestigt, der über den kreisförmigen Rand des Papiers herunterhängt und durch einen schweren Gegenstand angestreckt wird. — Der Apparat

wurde in der Nähe des Fensters auf einer Tischkante so aufgestellt, daß keine Störungen durch Schatten entstanden und daß der Faden leicht geschoben werden konnte. Jeder Schüler wurde einzeln hergerufen und bekam die Aufgabe, bei gleicher Lage des Apparates den Faden als Winkelhalbierende einzustellen. Dabei wurde ihm Zeit gelassen, zwei Teilungen so genau, als es ihm möglich schien, durchzuführen. Das eine Mal sollte er von oben nach unten, das andere Mal von unten nach oben schieben. Es zeigte sich beim Versuch, daß diese Ausführungsanordnung wegen der folgenden Korrekturen durch den Schüler nicht streng durchgeführt werden konnte, weshalb alle Teilungen einer Klasse gleichwertig vereinigt wurden. Von jeder Altersstufe beteiligten sich am Versuch 50 Schüler, so daß im Vorversuch 100 Teilungen auf jede Klasse kamen.

2. Zum Hauptversuch wurden leichte Papierbogen mit aufgedrucktem rechtem Winkel verwendet. Die Aufgabe wurde klassenweise durchgeführt und zwar 5mal zu verschiedenen Zeiten. Bei der Beaufsichtigung des Versuchs wurde darauf gehalten, daß weder gemessen noch nachträglich korrigiert wurde. Die Ausführung des Teilstriches sollte, wenn immer möglich, nach einem Probieren in der Luft mit einem sichern Zug geschehen.

Verarbeitung der Ergebnisse. Da den Fehlern, die sich bei der Winkelteilung aus verschiedenen Gründen einstellen werden, für die Einzelwesen, wie demnach für größere Gruppen derselben, eine mehr oder weniger weite Grenze gesetzt ist und da die Wahrscheinlichkeit besteht, daß die meisten Werte der Teilung in der Nähe des wirklich zu erwartenden Wertes liegen, so dürfen wir das arithmetische Mittel aller Teilungen einer Gruppe für den wahrscheinlichsten Ausdruck für den gesehenen (Vorversuch) oder beabsichtigten Teilungswert (Hauptversuch) ansehen. Die Einzelwerte streuen in mehr oder weniger großer Regelmäßigkeit um einen Mittelwert. Es wurde für jede Teilung der untere Winkel mit einem Transporteur gemessen; er konnte 45^0, $< 45^0$ oder $> 45^0$ sein. Liegt nun ein Mittelwert genau auf 45^0, so ist es im Vorversuch z. B. unwahrscheinlich, daß sich irgendeine optische Störung beim Winkelteilen geltend macht. Sollten aber sämtliche Mittelwerte beim Vorversuch entweder größer oder kleiner als 45^0 sein, so ist die Annahme einer solchen berechtigt. Im Hauptversuch kann die Abweichung der Mittelwerte (arithm. Mittel) von 45^0 eine gleichmäßig sich geltend machende technische Schwierigkeit zum Ausdruck bringen.

Die arithmetischen Mittel genügen aber nicht zur Vergleichung der Versuchsreihen. Solche mit sehr wenig kumulierten Einzelergebnissen können genau dasselbe arithmetische Mittel aufweisen, wie Reihen mit sehr geringen Abweichungen von einem Mittelwert. Diese Verschiedenheit in der Struktur der Reihe nennt man deren Streuung; sie wird am zweckmäßigsten durch die quadratische Abweichung (Mittelwert zweiter Ordnung) ausgedrückt. Hebt man den Abstand jedes Einzelwertes vom Mittelwert (arithm. Mittel) in die zweite Potenz, addiert die Potenzen, teilt durch die Anzahl der Teilungen und zieht die zweite Wurzel aus dem Ergebnis, so erhält man den Wert für die quadratische Abweichung (E_2). Die direkte Berechnung dieses Wertes in bezug auf das arithmetische Mittel ist etwas umständlich. Er wurde nach dem einfacheren Verfahren ausgerechnet, das Prof. G. F. Lipps in seiner „Theorie der Kollektivgegenstände“ entwickelt und in seinem Werke „Die psychischen Maßmethoden“ übersichtlich dargestellt hat.

Die quadratische Abweichung als Maß für die Streuung wird insbesondere das Entwicklungsmoment zum Ausdruck bringen; sie muß uns helfen, die Fragen 3 und 4 zu beantworten. Je unsicherer und ungeübter die Schüler sind, um so größer ist eben auch die Streuung der Einzelergebnisse.

Versuchsergebnisse. Diese sind in der beigegebenen Tabelle und den Tafeln 1 und 2 dargestellt.

Schulversuch

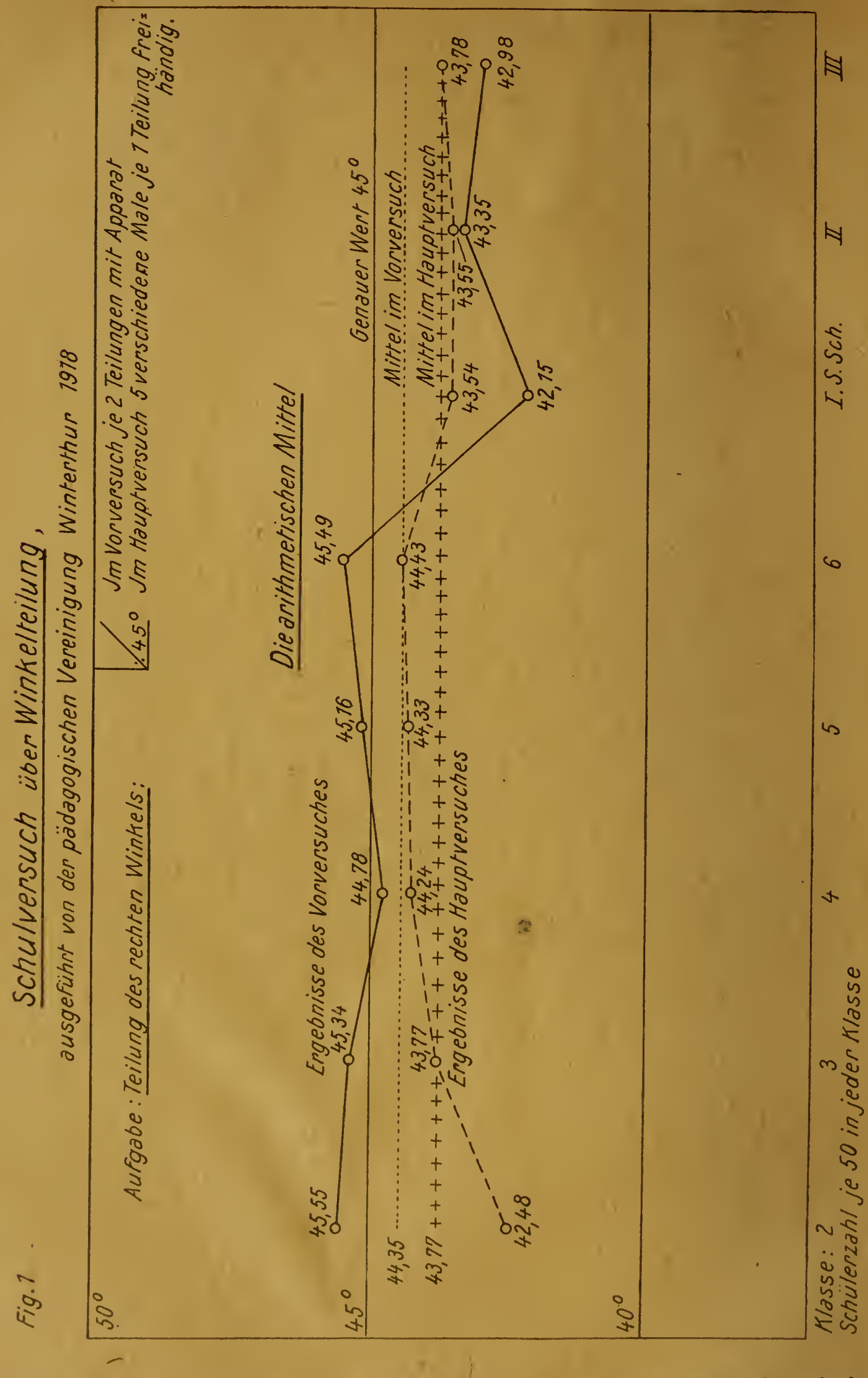
Winkelteilung.

Klasse		Vorversuch	1. Vers.	2.	3.	4.	5.	1.—5. Versuch
2.	a.	45,55	42,10	41,32	43,26	42,60	43,30	42,48
	q.	2,08	5,72	4,79	5,49	4,66	5,01	5,20
3.		45,34	43,74	43.42	43,80	43,88	44,02	43,77
		1,97	5,01	4,89	5,28	6.18	4,53	5,39
4.		44,78	45,54	45,06	43,14	43,68	43,86	44,24
		1,37	4,42	3,82	3,03	3,65	3,46	3,85
5.		45,16	44,78	44,04	44,86	44,06	43,90	44,33
		1,50	3,46	3,19	3,31	2,65	2,72	3,10
6.		45,49	43,72	44,32	45,56	44.50	45,02	44,43
		1,86	3,29	2,44	2,44	2,63	2,72	2,79
I.		42,15	42,32	43,62	43,48	43,50	44,78	43,54
		2,47	3,13	2.74	2,88	3,46	2,38	3,04
II.		43,35	43,02	44,12	43,28	43,68	43,64	43,55
		1,98	2,46	2,27	2,85	2,35	2,83	2,59
III.		42,98	43,36	43,34	44,08	43,98	44,16	43,78
		2,02	2,71	2,27	1,93	2,24	2,43	2,36
		44,35	43,57	44,90	43,94	43,73	44,10	43,77

a = arithmetisches Mittel der Teilungen in Winkelgrad.
q = quadratische Abweichung vom arithmetischen Mittel.

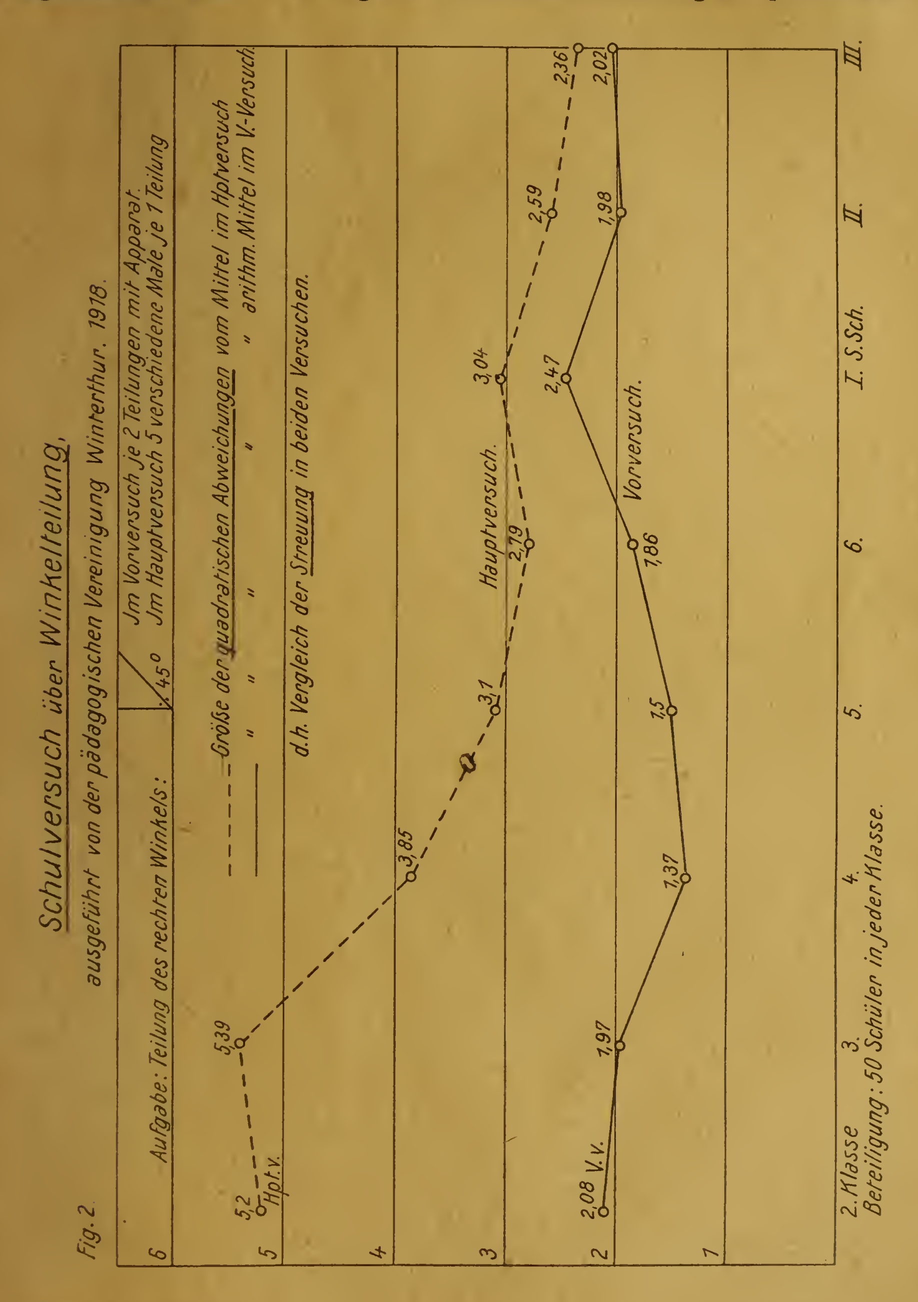
Bemerkung: Bei jedem Versuch waren je 50 Schüler beteiligt; im Vorversuch wurden 2 Teilungen ausgeführt.

1. Sehen wir nun zu, ob die Ergebnisse ausreichen, um die von uns gestellten Fragen zu beantworten. Auf Frage 1 muß uns der Vorversuch antworten können. Bei Benützung des Apparates war für die Schüler aller Stufen jegliche technische Schwierigkeit ausgeschaltet, so daß vorkommende Fehler als Folge von Störungen des Sehens betrachtet werden müßten. Nun ist auffällig, wie in den Klassen der Primarschule die arithmetischen Mittel sich eng um 45° scharen, während diejenigen der Sekundarschulklassen ziemlich weit darunter liegen. Diese Abweichung ist unerwartet und wohl auch schwer erklärlich. Während die Ergebnisse der Sekundarschule eher eine stets sich geltend machende Störung andeuten, sprechen die Zahlen der Primarschule für eine normale Auffassung der Aufgabe. Damit bleibt Frage 1 vorläufig unbeantwortet.



2. Zur Beantwortung der 2. Frage genügt die Betrachtung des arithmetischen Mittels nicht; denn die Genauigkeit des Sehens macht sich insbesondere im Umfang und der innern Beschaffenheit der Streuung (Stärke der Anhäufung)

bemerkbar. Aber auch hier kommt in erster Linie der Vorversuch in Betracht, da nur hier andere Störungen (technische Schwierigkeit, Mangel an Übung usw.) ausgeschlossen sind. Nun zeigt uns die Zusammenstellung der quadratischen



Abweichung für den Vorversuch in der Tafel 2 (fest ausgezogener Linienzug), daß sich alle Werte eng um 2 herumbewegen und daß auffälligerweise die untersten und obersten Klassen fast genau dieselbe Streuung auf-

weisen. Nur drei Klassen weichen etwas stärker ab, doch so unbedeutend, daß dies nicht ernstlich in Betracht fällt. Schon diese Ergebnisse zeigen uns, daß große Verschiedenheiten der Leistungen des Hauptversuches nicht etwa auf Rechnung ungeübten oder unvollkommenen Sehens zu setzen sind. Damit ist uns auch eine sichere Grundlage für die Deutung des Hauptversuches gegeben.

3. Die Frage nach einer nachweisbaren Entwicklung der Leistungen im Laufe der Alterszunahme ist schon vorhin berührt worden. Sie muß für die Genauigkeit des Sehens auf Grund des Vorversuchs abgelehnt werden. Um so auffallender tritt sie uns im Hauptversuch entgegen; aber nicht in dem arithmetischen Mittel, wie Tafel 1 deutlich zeigt, sondern in der Streuungsgröße. Mit zwei ganz unbedeutenden Ausnahmen (Klasse 2 und 6 in Tafel 2) zeigt sich hier eine zunehmende Verengerung der Streuung. Während die quadratische Abweichung in der 2. Klasse (Primarschule) noch 5,2 beträgt, ist sie in der 3. Klasse (Sekundarschule) nur noch 2,36, also weniger als die Hälfte. Sie kommt damit beinahe auf den Mindestbetrag hinunter, der sich bei Benutzung des Apparates für die Streuung ergeben hat. Vergleicht man in Tafel 2 die ausgezogene und die punktierte Linie, so ist der Abstand beider ein augenfälliges Merkmal für den Unterschied zwischen der Auffassung der Teilungsaufgabe und der Fähigkeit, sie praktisch freihändig zu lösen. Die fortschreitende Verringerung des Abstandes gibt uns ein Bild von der Entwicklung der Fähigkeit, die gestellte Aufgabe zu lösen. Auf wessen Rechnung diese Entwicklung zu setzen ist, ob auf ein bloßes Fortschreiten in der technischen Schulung durch das Zeichnen oder auf eine Schärfung der Aufmerksamkeit ist vorläufig nicht entschieden. Wahrscheinlich aber ist, daß an diesem Fortschritt die gesamte psycho-physische Entwicklung, die sich im Laufe der Jahre vollzieht, mitbeteiligt ist. Auch die 3. Frage ist durch die Versuchsergebnisse befriedigend beantwortet.

Auffallend ist, wie im Hauptversuch das arithmetische Mittel in allen Klassen unter 45° liegt und wie es viel gleichartiger ist als im Vorversuch. Wir können das deuten als einen sich gleichmäßig geltend machenden Fehler als Folge der technischen Ausführung (Armbewegung). Es könnte auch andeuten, daß die scheinbar großen Fehler der Sekundarschüler im Vorversuch doch weniger groß und durch die optischen Eigenschaften der Figur bedingt sind.

4. Die 4. Frage, ob sich in den 5 Wiederholungen des Hauptversuchs ein Übungserfolg bemerkbar gemacht habe, wird durch Tabelle 2 beantwortet. Wir sehen zunächst, daß in allen Klassen beim arithmetischen Mittel große Schwankungen von Versuch zu Versuch sich zeigen. Klassen, die im 1. Versuch große arithmetische Mittel aufwiesen, haben im letzten Versuch kleinere und umgekehrt. Im ganzen scheint sich aber doch mehr oder weniger ein Ausgleich zu vollziehen, so daß die Ergebnisse im 5. Versuch weniger groß sind als im ersten; sie nähern sich dem allgemeinen Mittel.

Ähnlich verhält es sich mit der quadratischen Abweichung. Bei allen Schwankungen verbessert sie sich doch mit einer einzigen Ausnahme (II. Klasse Sekundarschule), die zum Teil auf ein sehr günstiges Ergebnis dieser Klasse im 1. Versuch und zum andern Teil wohl dem Zufall zuzuschreiben ist. Ein Übungserfolg ist also wohl anzunehmen, obgleich er sehr klein ist. Es ist auch anzunehmen, daß zu einer eigentlich erfolgreichen Übung mehr als

5 Wiederholungen notwendig sind. Auch muß wiederum daran erinnert werden, daß an der endgültigen Verbesserung der Ergebnisse von den untersten zu den obersten Klassen eben die gesamte Entwicklung mitbeteiligt ist und diese kann natürlich nicht durch eine einfache technische Übung vorausgenommen werden.

Danach beurteilt sich auch die

pädagogische Auswertung des Winkelteilungsversuchs.

Die richtige Winkelteilung ist für das Zeichnen von Wert, wie wir schon angedeutet haben. Umgekehrt bringt auch die Beschäftigung mit dem Zeichnen von selber eine größere Sicherheit in die Lösung von derartigen Aufgaben. Das drückt sich in unsern Ergebnissen sehr schön aus. Nirgends ist die Verbesserung der Streuung im Hauptversuch größer als von der 3. auf die 4. Klasse (Tafel 2); sie fällt hier von 5,39 auf 3,85 hinunter, um nie wieder einen solchen Sprung zu machen. (In der 4. Klasse tritt das Zeichnen als Fach auf.)

Es könnte nun die Frage aufgeworfen werden, ob nicht dem Zeichnen durch formale Übungen im Winkelteilen ein guter Dienst geleistet würde. Wir glauben, daß bei der Entscheidung hierüber Vorsicht walten muß. Wenn man bedenkt, wie sehr bei Übungserfolgen die Entwicklungsstufe des Schülers mitbestimmend ist, so werden wir nicht irgendeine formale Einzelforderung vorgängig aller Veranlassung durch wesentliche, im normalen Bildungsplan liegende Aufgaben in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen. Dagegen dürfen mit gleichem Recht solche formale Übungen dann einsetzen, wenn sie der Lösung einer praktisch gegebenen Aufgabe wesentliche Dienste leisten. Wenn beispielsweise das Blatt des Spitzahorns gezeichnet werden soll, so ist es sehr naheliegend, den Schüler auf die große Bedeutung der genauen Rippenstellung für die Erscheinung des fertiggezeichneten Blattes hinzuweisen und allenfalls durch entsprechende formale Übung der Winkelteilung die nötige Übung in der wichtigen Ausführung und das Verständnis ihrer Bedeutung für den Enderfolg anzustreben. In diesem Sinne müssen wir auch andern formalen Übungen im Zeichnen entschieden das Wort reden, damit der Schüler sich nicht an Zufallsergebnisse gewöhnt und damit in ihm das Bewußtsein für den formalen Bildungswert der von ihm zu lösenden Aufgaben geweckt wird.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Zur Vernehmung jugendlicher Zeugen in der künftigen Strafprozeßordnung hat Prof. W. Stern[1]) Vorschläge unterbreitet, die sich in wesentlichen Stücken von den Forderungen des deutschen Lehrervereins[2]) unterscheiden. Sie haben sowohl den Schutz der Beschuldigten vor falschen Aussagen wie den Schutz der Kinder vor der Gefahr wiederholter Vernehmungen im Auge. Außerhalb der Thesen nimmt Stern seinen früheren Vorschlag auf, daß soweit angängig die Vernehmung jugendlicher Zeugen dem Jugendrichter übertragen werde. Die Leitsätze selbst sind in einem Ausschuß der foren-

---

[1]) In der Zeitschrift „Die Jugendfürsorge" Jahrg. 15 Nr. 3.

[2]) Vergl. den laufenden Jahrgang dieser Zeitschrift S. 147.

sisch-psychologischen Gesellschaft in Hamburg durchbesprochen worden und haben dort folgende Fassung erhalten:

1. Als jugendliche Zeugen gelten Personen, die das 14. Lebensjahr nicht vollendet haben.

2. Jugendliche Zeugen sind grundsätzlich nur einmal möglichst bald zu vernehmen; Wiederholung der Vernehmung ist nur aus besonders aktenkundig zu machenden Gründen auf gerichtliche Anordnung zulässig.

3. Polizeiliche Organe dürfen ohne richterlichen Auftrag jugendliche Zeugen nur bei Gefahr im Verzuge vernehmen.

4. Die vom Richter aufgenommene Niederschrift über die Aussage des jugendlichen Zeugen kann in der Hauptverhandlung verlesen werden, auch wenn die Vorschriften der Parteiöffentlichkeit nicht beobachtet waren.

5. Der Richter kann pädagogisch oder psychologisch geschulte Kräfte (Lehrer, beamtete Jugendpfleger, Psychologen) zur Vernehmung heranziehen, ihnen auch die Vernehmung überlassen. Erforderlichenfalls kann er sie um die selbständige Vernehmung ersuchen.

6. In der Niederschrift ist der Gang der Vernehmung im allgemeinen, das Verhalten des Zeugen und das begründete Urteil des Vernehmenden über die Glaubwürdigkeit des Zeugen zum Ausdruck zu bringen.

Die Verhandlungen der Reichsschulkonferenz über die Arbeitsschule haben in der jüngeren Geschichte dieser Schulform ebenso wie seinerzeit der 1. Kongreß für Jugendkunde und Jugenderziehung — 1911 in Dresden — eine periodenbegrenzende Bedeutung. Auf beiden Tagungen wurde der jeweilige Stand der Arbeitsschulbewegung in großzügigen grundsätzlichen Darlegungen in den Blickpunkt des pädagogischen Bewußtseins gerückt, und es wurde festgelegt, auf welche festen Punkte die weitere Entwicklung der Arbeitsschulgedanken und -verwirklichungen sich beziehen muß. Die pädagogische Psychologie hat, weil auch auf ihre Mitarbeit die Zukunft der Arbeitsschule gestellt ist, an diesen Verhandlungen das größte Interesse. Wir legen darum hier die Ergebnisse des Ausschusses vor, der auf der Grundlage der Vorträge von Kühnel, Natorp und Seidel[1]) über das Gebiet eingehend beraten hat.

I. Die Leitsätze des Ausschusses.

1. Die Möglichkeit des Bestandes einer Volkseinheit hängt ab von der festen Begründung der Arbeitsfreude in allen Volksschichten. Dies hat zur Voraussetzung, daß wieder sich die Arbeit zum Geist, der Geist zur Arbeit findet. Das aber erwächst nur aus der Unmittelbarkeit des Zusammenarbeitens in unmittelbarer Gemeinschaft. Darum muß Arbeit, und zwar die am sinnlichen Stoffe geübte Arbeit, Grundlage der Erziehung sein. Und auf allen Stufen muß die Beziehung zu ihr lebendig erhalten werden. Sie müßte sein der Nährboden der Volksschule als der Schule zum Volke, der Einheitsschule als der Schule zur Einheit. Darum ist zu erstreben, daß die Schule nicht eine bloße Unterrichtsveranstaltung, sondern eine planmäßig aufgebaute erziehliche Arbeitsgemeinschaft sei. In diesem Sinne soll die neue Schule Arbeitsschule sein. Sie soll durch Spielen, Gestalten, Schaffen und Handeln in stufenweisem Aufbau zu selbständigem Erarbeiten von Kenntnissen und Erkenntnissen, zu inneren Lebenswerten, zu sinniger Freude an der „Form" und durch dies alles zur Tat im Dienste der Gemeinschaft führen.

2. Versuche, die nach diesem Ziele hinstreben, sind zu ermöglichen, zu fördern und berufenen Beobachtern zugänglich zu machen. Die erziehungswissenschaftliche Forschung hat die Aufgaben und die Arbeitsweisen der neuen Schule zu untersuchen.

[1]) Die Leitsätze der Vortragenden sind abgedruckt in dem Bande: Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz. Leipzig 1920. Quelle & Meyer. Anhang S. 20—28.

3. Dazu, die bestehende Schule in die neue umzubilden, ist nötig, daß die Arbeit
   a) in der Form des schaffenden Lernens zum Lehrgrundsatz,
   b) als Werkunterricht zum Lehrfach in allen Schulen werde.
4. Die Arbeit als Lehrgrundsatz bedingt folgendes:
   a) das Lernen muß zum bewußten Arbeitsvorgang werden.
   b) Schaffensvorgänge sind als wesentliche, den sinnlichen Vorgängen, die auch als Arbeitsvorgänge zu betrachten sind, mindestens gleichwertige Bestandteile in den Lernvorgang einzufügen. Insbesondere muß auf den höheren Schulstufen der Schülerversuch zu seinem vollen Rechte kommen.
   c) Das Kind muß seine Erkenntnisse und inneren Erlebnisse nicht nur in Wort und Schrift, sondern auch in Werk und Handlung ausdrücken lernen.
   d) Der Arbeitsgedanke, der sich auf geistige wie sinnliche Stoffe bezieht, muß bestimmenden Einfluß auf die Auswahl des Lehrgutes, auf den Lehrplan (Gesamtunterricht — Lebenskunde — Arbeitskunde) und auf die Unterrichtsmittel erhalten.
5. a) Der Werkunterricht ist auf der Unterstufe Bestandteil des gesamten Unterrichts und wird allmählich selbständig, muß aber soweit als möglich in sachlichem Zusammenhang mit dem übrigen Unterricht bleiben.
   b) Brauchbare Arten der Werktätigkeit in der Schule sind Basteln, Formen, Malen und Zeichnen, Ausschneiden, Falten, Flechten und Weben, Papparbeit, Holz- und Metallarbeiten, ferner Garten- und Feldarbeit, Kleintierpflege, Nadel-, Koch- und Hauswirtschaftsarbeit, Säuglings- und Kleinkinderpflege.
   c) Der Werkunterricht ist „Klassenzimmerarbeit“ und „Werkstattarbeit“.

6. Indem das Kind selbständig geistig arbeitet und sich körperlich betätigt — spielt, gestaltet, schafft und handelt —, soll es dem beobachtenden Erzieher seine Anlagen und Neigungen deutlicher offenbaren, als es durch das bloße Lernen möglich ist. Darin liegt die große Bedeutung des Arbeitsgedankens für den Ausbau des öffentlichen Bildungswesens und für die richtige Wahl des geeigneten Bildungsganges und des künftigen Berufs für jedes Kind.

7. Neben die Arbeit des Kindes im Hause und in der Schule soll eine erziehliche soziale Kinderarbeit für Knaben und Mädchen treten.

8. Durch gesetzliche Bestimmung sind die äußeren Voraussetzungen für die Durchführung des Arbeitsgrundsatzes und des Werkunterrichts zu sichern. Das Gesetz soll aber nur die Mindestforderungen aufstellen und die Schulunterhaltungspflichtigen veranlassen, die Bedingungen zu schaffen, damit diese Forderungen durchgeführt werden können.

9. a) Eine einfache Schulwerkstatt und eine Schulküche sollte für jede Schule geschaffen werden. Wo dies nicht möglich ist, muß irgendwelcher Ersatz eintreten. Die Klassenzimmerarbeit muß aber überall gefordert werden.
   b) Für die Durchführung des Arbeitsgedankens muß sich die Schule die Mithilfe der Eltern und Schulfreunde sichern.

10. Dem Rat suchenden Lehrer möge die Schulbehörde sachkundige Anweisungen — vielleicht durch Beratungsstellen — geben; bindende Lehrpläne sind nicht zweckmäßig. Es herrsche Freiheit, eigene Wege zu suchen. Zu empfehlen sind Veröffentlichungen über Versuchsschulen.

11. Die zukünftige Lehrerbildung hat, wie sie selbst unter dem Arbeitsgedanken sich vollziehen muß, dafür zu sorgen, daß der Arbeitsgedanke, wie es die Reichsverfassung fordert, durchgeführt werden kann.
    a) Alle Lehrer sind darin zu unterweisen, wie in einem Gesamtunterricht und in den einzelnen Lehrfächern der Grundsatz des schaffenden Lernens durchzuführen ist; allen ist Gelegenheit zu geben, die einfachen Werkunterrichtsformen zu üben.
       Die Befähigung hierzu ist in der geordneten Lehrerprüfung nachzuweisen. In die Prüfungsordnung sind entsprechende Bestimmungen aufzunehmen.
    b) Es sind auch besondere Fachlehrer und Fachlehrerinnen für den Werkunterricht auszubilden. Hierfür kommen auch Personen in Betracht, die durch eine praktische Berufsschule hindurchgegangen und für die erzieherische Aufgabe der Schule ausgebildet sind. Zweckmäßige Verbindungen — etwa Zeichen- und Werkunterricht, Nadelarbeits- und Haushaltungsunterricht u. a. — sind zu erstreben. Die Ausbildungsanstalten für diese Fächer müssen eine Verbindung mit den Hochschulen suchen.

12. Um die Durchführung der Angelegenheit zu beschleunigen, ist folgendes zu fordern:
    a) Im Einvernehmen mit der Lehrerschaft sind sachkundige Männer und Frauen zu bestimmen, die bei der Durchführung des Arbeitsgedankens helfend tätig sind.
    b) Es sind Beratungsstellen zu errichten.
    c) An möglichst vielen Orten sind Versuchsschulen zu schaffen.

d) In den Bildungsanstalten ist, wo dies noch nicht geschieht, der Gedanke der geistigen und werklichen Arbeitsschule für die zukünftige Berufstätigkeit fruchtbar zu machen.
e) Es ist eine Reichsstelle zu schaffen, die die Erfahrungen sammelt und verarbeitet und die von Zeit zu Zeit die Sachkundigen der Einzelländer zu gemeinsamen Beratungen vereinigt.

II. Der Ausschußbericht des Vorsitzenden — Kultusministers Seyfert — im Plenum.

Hochverehrte Versammlung! Der 5. Ausschuß hat die Aufgabe, über den Arbeitsunterricht gemäß Art. 148 der Verfassung zu sprechen. Ich bin ein wenig erschrocken, als ich die Leitsätze noch einmal übersehen und gefunden habe, daß darin das Wort Arbeitsunterricht überhaupt nicht vorkommt. Ich fürchte infolgedessen, eine schlechte Zensur vom hohen Präsidium zu bekommen. Aber was in den Leitsätzen steht, ist doch eine Erklärung dieses Begriffes. Wir haben uns in den Bezeichnungen an die Kühnelschen Vorschläge und Berichte gehalten, und ich muß hierüber ein Wort sagen, weil sie auch im Ausschuß Gegenstand der Aussprache gewesen sind.

Wir fassen also die Arbeit als schaffende, schöpferische Tätigkeit auf und sehen in ihr übereinstimmend geistige und körperliche Bestandteile. Wenn in einer arbeitsteiligen Arbeit des Wirtschaftslebens sich vorwiegend geistige und vorwiegend körperliche Arbeitsformen herausgebildet haben, so wird doch die erziehliche Arbeit diese beiden Bestandteile immer zu vereinigen haben. Soweit sie aber begrifflich getrennt werden können, sind sie in den Leitsätzen in den Worten des Lernens, das sich wesentlich auf geistige Tätigkeit bezieht, und in dem Begriff der Werktätigkeit, der sich auf körperliche Betätigung bezieht, getroffen. Tatsächlich können diese beiden Seiten der Arbeit nicht getrennt, sondern müssen grundsätzlich vereinigt werden, weshalb das Lernen ein schaffendes Lernen genannt wird, und die geistige Tätigkeit, das Fragen, Suchen, Problemestellen usw., vereinigt sein soll mit helfender Werktätigkeit, der Handbetätigung. Dasselbe gilt in bezug auf Entfaltung des Arbeitsprinzips nach Fächern. Die geistigen Lehrfächer und der Werkunterricht sind nebeneinander geordnete Begriffe, die in Wirklichkeit vereinigt sein sollen.

Es ist auch in den Auschußberatungen die Frage aufgeworfen worden, ob man in Zukunft solche Fächer, wie sie jetzt der Lehrplan zeigt, bestehen lassen soll, oder ob etwa, wie es im Leitsatz 4 angedeutet ist, Vereinigungen erfolgen sollen unter dem Begriffe des Gesamtunterrichts, der Lebenskunde, der Arbeitskunde usw. Diese Fragen sind lediglich als Probleme aufgestellt, nicht beantwortet worden. Jedenfalls steht das eine fest, daß der heutige Lehrplan aufgestellt werden muß nach dem Werkunterricht, sofern er Handbetätigung enthält.

Ich habe die Freude, Ihnen einmütig angenommene Leitsätze vorlegen zu können. Das heißt nicht, daß bei allen Fragen vollständige Einhelligkeit bestanden hätte, sondern das heißt, daß am Ende die gegensätzlichen Anschauungen in den Leitsätzen doch die mittlere Linie gefunden zu haben glaubten und daß auch grundsätzliche Gegensätze sich treffen können, wenn man an die praktische Verwirklichung geht. Ich darf aber diese grundsätzlichen Gegensätze nicht verschweigen. Sie bestehen in dreifacher Hinsicht:

Einmal in der Auffassung, was geistige und was körperliche Arbeit sei, und wie diese beiden Formen zueinander stehen. Ein Teil der Ausschußmitglieder vertrat die Ansicht, daß bei dem Bestreben, den Werkunterricht einzuführen, die geistige Arbeit zu kurz kommen könne, daß also die Fächer, die über das Sinnliche hinaus, einmal in das Übersinnliche, das metaphysische Sinnen, dann aber auch in rein psychologischer Hinsicht in das Übersinnlich-Abstrakte hineinführen, zu kurz kommen müßten, wenn man die Werktätigkeit zu stark betont. Diese Anschauung hat den Anfang und das Ende der Auseinandersetzung gebildet. Die Einleitung, die von Natorp herrührt und wesentlich auf dessen Grundanschauung beruht, gibt als Arbeitsbegriff vor allem die an sinnlichen Stoffen geübte Arbeit als Grundlage der Erziehung. Es war ursprünglich geplant, die Arbeit am sinnlichen Stoff auch als Grundlage für die höheren Formen des Unterrichts anzuerkennen. Die Gegner dieser Anschauung haben es durchgesetzt, daß man sich darauf geeinigt hat, die Erziehung zur Arbeit am sinnlichen Stoff auf allen Stufen einzuhalten. Am Ende der Beratung trafen die Gegensätze noch einmal aufeinander. Sie haben sich dadurch zusammengefunden, daß in Leitsatz 4 der Arbeitsgedanke ausdrücklich als der interpretiert wird, der sich auf geistige wie sinnliche Stoffe bezieht.

Mit dieser Vereinbarung waren beide Richtungen einverstanden. Es ist daher nicht die einseitige Auffassung, daß man den Werkunterricht etwa an die Stelle des bisherigen Verfahrens setzen darf, oder daß die geistige Arbeitsweise der jetzigen Schule sich nicht dem Werkunterrichte anpassen solle. Beide sind nicht zu ihrem Rechte gekommen, sondern eben die Vertreter

der vorwiegend geistigen Arbeit haben anerkannt, daß die Betätigung der Hand eine Hilfsleistung auch für geistige Arbeit sein kann und umgekehrt: die Vertreter des Werkunterrichts gestehen zu, daß die bisherigen Formen des Lernens und der geistigen Arbeit notwendig sind.

Es ist also auf der einen Seite die Sorge vor einem drohenden Manualismus, welche Gefahr oft in den Beratungen aufgetaucht ist, beschwichtigt, auf der anderen Seite der Vorwurf, daß unsere Schule zu stark intellektualistisch sei, beseitigt worden. Diese beiden Kampfstellungen haben sich vereinigt, indem man als Lehrgrundsatz das schaffende Lernen und als Lehrergänzung für geistige Fächer den Werkunterricht als notwendigen Bestandteil unserer Oberschule aufgefaßt wissen will. Überwunden ist der Gegensatz zwischen Manualismus und Intellektualismus im Werkunterricht dann, nach einer Überzeugung, wie sie in der Aussprache stark zum Ausdrucke kam, wenn sich unsere Schulen überhaupt als Faktor des deutschen Kulturlebens im ganzen, wenn sie sich nicht als Selbstzweck, sondern als im Dienste der gesamten Kultur stehend betrachten.

Der zweite tiefgehende Gegensatz dreht sich um die Frage: Wie weit soll der Werkunterricht in seinen technischen Anforderungen betrieben werden? Auf der einen Seite dieser Linienführung würde die Auffassung stehen, daß die Handbetätigung die Form des Spiels, ich will einmal sagen, die Form des nur annähernd handwerksmäßigen Treibens haben könne, und auf der anderen Seite der Linie steht die Forderung einer rein zünftigen Handwerksleistung. Auch in diesen Auffassungen hat der Ausschuß eine mittlere Linie zu finden gesucht. Für die Auffassung, die ich als am Anfang stehend bezeichnete, haben sich Stimmen nicht erhoben, dagegen in dem Sinne, daß man vor dieser Auffassung gewarnt hat. Aber am anderen Ende der Linie steht die Auffassung, die vor allem durch den deutschen Werkbund vertreten ist, der das Handwerk als Bestandteil der Pflichtschule haben will und dies mit folgender Begründung fordert:

„Es ist die besondere Eigenschaft des Handwerks, daß es auch in dem einfachsten Erzeugnis sich vollendet . . .

Es ist das einfachste und sicherste Mittel der ebenmäßigen Ausbildung der Sinne gegenüber der Verstandespflege.“

Die Mehrheit des Ausschusses erkennt die Richtigkeit dieser Auffassung an, sieht aber davon ab, das Handwerk selbst als Bestandteil in die Pflichtschule aufzunehmen. Sie will vielmehr bemüht sein, den Werkunterricht so weit auszugestalten, daß er berechtigten Anforderungen des Handwerksmäßigen Rechnung trägt. Es wird also ähnlich sein wie auf dem Gebiete des wissenschaftlichen Unterrichts, der selbst zwar nicht Wissenschaft, noch viel weniger Forschung ist, wohl aber nach der sachlichen Seite allen Anforderungen der Wissenschaft und Forschung standhalten muß. Ebenso soll es sich im Werkunterricht nicht um die Erwerbung einer Handwerkstechnik im lückenlosen Zusammenhange handeln. Aber das, was im Werkunterrichte erzeugt wird, soll den Anforderungen des Handwerksmäßigen standhalten. In diesem Zuge vom Spiel zur handwerksmäßigen Technik würde die richtige Mitte nach der Anschauung des Ausschusses etwa die Münchener Einrichtung sein, die in dem letzten Schuljahr einen Werkunterricht betrieben hat, der schon leise in die Aufgaben der Berufsschulen hinübergreift, der aber eben das zum Grundsatze erhebt, daß die Ausführung den handwerksmäßigen Ansprüchen gerecht wird.

Der letzte Gegensatz entstand in der Frage: Wer soll den Unterricht erteilen, der Lehrer oder der Handwerker? Die Antwort wird davon abhängen, wie man sich eben zur Einführung des Handwerksunterrichts im strengen Sinne in die Pflichtschule verhält. Die Mehrheit lehnt diese ab, sie wird sich also auch für die Erteilung des Unterrichts durch den Lehrer entscheiden. Der Werkbund hat für seine Stellung, auch den Handwerker für diesen Unterricht zuzulassen, geltend gemacht, daß er Lehrmeister und Erzieher sein und meisterlich im Handwerke leben müsse, so daß er unmittelbar aus dem Vollen geben kann. Er wendet sich gegen die Blitzkurse, durch die ein pädagogisch gebildeter Lehrer rasch zur Erteilung des Werkunterrichts befähigt werden soll. Ich werde davon noch ein Wort zu sprechen haben. Er sagt weiter, es müsse die Möglichkeit bestehen, daß die geübten Handwerker oder Kunsthandwerker, die sich als Erzieherpersönlichkeit bewährt haben, ohne große Schwierigkeiten zugezogen werden können; die Tür müsse offen gehalten werden.

Die Frage der Klassenlehrer oder der Fachlehrer ist so entschieden worden, daß auf der Unterstufe, wo es sich um den Werkunterricht mehr als Bestandteil des Gesamtunterrichts handelt, der Klassenlehrer — in einfachen Schulformen der Klassenlehrer ohne Einschränkung — den Unterricht erteilen möchte, daß aber für weitergehende Forderungen für gegliederte Schulen, für höhere Schulen, der Fachlehrer gefordert werden muß. Wie der Fachlehrer gewonnen wird, sagt Leitsatz 11. Hier aber schon sei erwähnt, daß auch technisch vorgebildete, erzieherisch

veranlagte Leute zu Fachlehrern für den Werkunterricht wohl geeignet erscheinen, freilich mehr für die Aufgaben der Berufsschulen als für die Aufgabe der allgemeinen Pflichtschulen. Es ist nun von den pädagogisch gebildeten Lehrern — so will ich sie einmal nennen — darauf hingewiesen worden, daß man der erzieherischen Seite auch des Werkunterrichts doch ihr volles Recht lassen müsse. Unsere Bestrebungen, die Lehrerausbildung, vor allem die Volksschullehrerausbildung zu verbessern und zu erweitern, wären nicht berechtigt, wenn man nicht dem Erzieherischen im Lehrerberuf das volle Gewicht lassen wollte, und das müsse natürlich auch für den Fachlehrer des Werkunterrichts in der allgemeinbildenden Schule gelten.

Es ist in diesen drei grundsätzlichen Fragen Übereinstimmung erzielt worden. Die wirkt sich nun auch in den Einzelfragen aus. Freilich, von vornherein schien auch hier die Verständigung erschwert, weil ja die Auffassung, aus welchen Gründen die Arbeit zur Grundlage der Erziehung gemacht werden soll, verschieden war. Die einen leiten sie ab aus der Not der Zeit, die anderen halten diese Ableitung für unzureichend, sie suchen die Begründung in erziehungswissenschaftlichen Erwägungen. Beides greift wohl zusammen. Es muß die Berechtigung der Arbeitsschule abgeleitet werden aus erziehlichen Gründen, aber die Not der Zeit verstärkt diese Gründe, und darum konnten diese beiden Auffassungen hier vereinigt werden. Die Arbeit ist je und je Erziehungsmittel gewesen, vor allem in der Familie. Je mehr nun die erzieherischen Aufgaben der Familie zurücktreten, die erzieherischen Aufgaben der Schule hervortreten, umsomehr werden auch die Erziehungsmittel der Schule sich ergänzen müssen vor allem nach der Seite der Arbeit, die eben als Erziehungsmittel ihre stärksten Kräfte wiedergewinnen muß. Und darum die Forderung: Wie die Familie Arbeitsgemeinschaft war, wie die Familie in vielen Fällen jetzt noch Arbeitsgemeinschaft ist, so soll die neue Schule als Arbeitsschule Arbeitsgemeinschaft sein. Freilich muß das Wort Arbeit in seinem tiefsten Wesen erfaßt werden, wenn mit diesem Begriff das ganze neue Wesen derselben getroffen werden soll. Es ist ja nicht nur gemeint das Arbeiten im Schweiße des Angesichts, sondern es ist alles das, was zu einer Arbeitsgemeinschaft gehört, auch die Erhebung und die Feier gemeint. Es werden auch in der Arbeitsschule Stunden und Gelegenheiten kommen, in denen das Kind nicht schafft, sondern feiert, in denen der Lehrer nicht nur zuschauend und leitend, sondern gebend tätig sein soll. Der Begriff der Arbeitsschule schließt diese Dinge nicht aus. Wie der Begriff das Ganze, so soll die Arbeitsschule den ganzen Menschen fassen. Das soll in Leitsatz 1 ausgesprochen sein, sowohl nach der Seite der Kenntnisse und Erkenntnisse als auch nach der Seite des Gemüts- und Willenslebens. Die Kräfte sollen entwickelt werden, aber nicht bloß, damit sie sich betätigen, sondern, damit das Kind Werte schafft, die ihm Wert geben und die es selbst als Werte empfindet. Die Arbeit deutet natürlich auch auf das fertige Erzeugnis, also auf die Form neben dem Inhalte hin. Deshalb soll das Kind in der Gestaltung selbst sinnliche Freude empfinden, soll die Form, die ihm an seinem Werke objektiv entgegentritt, freudig aufnehmen lernen. Das ist die Seite, in der die Kunsterziehung mit der Arbeitserziehung zusammenfließt. Und das Ganze soll ausmünden in die Bildung des Willens zur Tat, zur sittlichen Tat, die sich im Dienste der Gemeinschaft betätigt. So klingt die Arbeitserziehung zusammen mit dem persönlichen Ideal. Persönlich ist es ja doch nur der einzelne, der in sich findet, der aber doch nur volle Persönlichkeit ist, wenn er sich bewußt in den Dienst des Ganzen stellt.

Mittel und Stoff sind in den Leitsätzen gegeben. Der Stoff soll der Heimat entnommen werden, wie es auch im Leitsatze des ersten Abschnittes heißt. Es ist der Gedanke der Heimat mit dem der Arbeit zu vermählen. Wir haben es in der Mehrheit abgelehnt, die Produktion der Heimat, das Wirtschaftsleben der Heimat noch besonders zu nennen, weil wir die Begriffe bestehen lassen wollen. Das Wort Heimat soll das Ganze umfassen, soll ein Begriff sein, in den das Menschenleben in seiner Ganzheit eingeht. Deshalb wollen Sie unter Heimat das Ganze verstehen, die Heimat mit ihrem Arbeits- und Wirtschaftsleben. In den Ausschußberatungen ist gerade dieser Gedanke an Beispielen ausgeführt worden, wie in der Dorfschule das Landleben, das häusliche Leben zum Mittelpunkte des Schullebens werden kann. Gern ging ich hierauf näher ein, weil hier praktischer Gewinn liegt für eine Neugestaltung unseres Schullebens auch in den einfachsten Formen. Darauf ist immer und immer wieder hingewiesen worden: es handelt sich nicht nur um eine Erweiterung unserer Pläne, sondern um eine Neuformung der Schule, um eine neue Auffassung von der Schule. Nicht dadurch wird die Schule zur Arbeitsschule, daß man sägt und hobelt. Eine solche Schule wäre, und wenn sie von früh bis abends dauerte, keine Arbeitsschule im Sinne unserer Sätze. Eine Schule, die nur geistig die Kinder beschäftigt, braucht auch keine Arbeitsschule zu sein; es handelt sich darum, die Tätigkeit des Kindes in den Mittelpunkt aller Schultätigkeit zu stellen. Deshalb sollen Versuche gemacht werden. Wie im 2. Leitsatze gesagt ist, sollen diese Schulen womöglich neu geschaffen werden.

Hier ist nun die Stelle, wo auch der Staat ein Interesse hat, daß sich die schöpferische Tätig-

keit in Privatschulen auswirkt. Auch hier haben die Beratungen des Ausschusses ein außergewöhnlich reiches Material gegeben. Es kommen in Betracht: Erziehungsheime, Waldschulen, Schulfarmen. Wo man versucht, den ganzen Erziehungsgedanken unter die Arbeitsidee zu stellen, darf auch das Geistige nicht zu kurz kommen. Ich sage noch einmal: Körperliches und Geistiges ist beides vereinigt. Auch das Lernen ist Arbeit. Darum haben wir ausdrücklich in Leitsatz 4 gefordert, daß das Lernen zum bewußten Arbeitsvorgange werden soll. Das wird vor allen Dingen für die höheren Schulen gelten. Nicht das Aneignen an sich, sondern wie man am zweckmäßigsten unter Ausnützung der Aufgaben die beste Form des Lernens findet, das soll zum Gegenstande des Unterrichtes selbst werden. Was in diesem Leitsatze steht, ist zum Teil das Streben, eine psychologische Andeutung herauszubekommen, wie man die motorischen Vorgänge zum Bestandteil des Lernvorganges macht, die motorischen Vorgänge, die eine eigenartige Bedeutung im sinnlichen Leben haben. Das Zeichnen z. B. ist etwas, was die Auffassung erleichtern und vertiefen läßt. Das ist unter Leitsatz 4 b gemeint.

Leitsatz 4 c soll die Verbindung noch einmal andeuten, die die Arbeitsschule nach der Kunsterziehung hinüber sucht und braucht, und unter 4 d ist darauf hingewiesen, daß der Arbeitsgedanke, der sich auf Sinnliches bezieht, auch in seiner objektiveren Bedeutung die Schule beeinflussen soll. Ich kann die geistigen Fächer unter den Gesichtspunkt der menschlichen Kultur stellen und damit Gesichtspunkte für Auswahl der Lehrgegenstände finden. Es ist auch auf Lehrbücher und Anschauungsmittel hingewiesen worden, die ebenfalls durch den Einfluß der Arbeitsidee verbessert werden sollen. Es ist abgelehnt worden, hier auch zu fordern, daß der Arbeitsgedanke die Methode beeinflussen soll. Ich meine, mit Recht abgelehnt worden, denn wer dem Ganzen zustimmt, wird ein Lehrverfahren eben auf die Idee einstellen. Dies aber durch einzelne Vorschriften regeln zu wollen, halte ich für falsch, und mit mir die Mehrheit des Ausschusses. Wohl aber könnte einer späteren Anregung nachgegangen und den Einzelfächern, solange wir sie noch haben, anheimgegeben werden, daß man sie unter den Gedanken der Arbeit in unserem Sinne stellt.

Erörtert worden ist auch die Klassenbildung in dem Sinne, wie hier Geheimrat Ostwald sprach. Man wird dafür eintreten, daß die Klasse auf der höheren Stufe sich allmählich auflockert, dafür die Organisation von Arbeitsgemeinschaften sich erweitert. Diesem Gedanken ist zugestimmt, er ist aber nicht zu einem Leitsatze geformt worden.

Die Frage der Lehrpläne ist mehrfach gestreift worden. Schon andeutungsweise habe ich gefragt, ob man in der Arbeitsschule unter allen Umständen die Gliederung des Lehrplanes in Fächer wie Geschichte, Geographie usw. braucht, oder ob man große Arbeitsaufgaben als methodische Einheiten formen könnte, denen die Arbeitsweise angepaßt werden könnte. Das muß eine Frage der Zukunft und der Versuche sein.

Und nun noch ein Wort zum Neuen, soweit es neu in viele Lehrpläne eingereiht werden muß, zum Werkunterricht. Der Bericht bezeichnet ihn als Lehrfach, aber nur in dem erläuterten Sinne. Wie der deutsche Sprachunterricht von allem Anfange Gegenstand alles Unterrichts ist und sich dann erst in einzelne Fächer absondert, so soll es beim Werkunterricht sein. Handbetätigung soll notwendiger Bestandteil alles Unterrichts sein und erst auf der Oberstufe sich absondern zu einem besonderen Fache. Das wird nötig sein um der Technik willen, denn die Technik braucht stufenweisen Aufbau. Aber auf alle Fälle soll dieser Werkunterricht im Zusammenhange mit dem Sachunterricht bleiben (5 a). Es ist, wie Sie sehen, das Wort eingefügt: „Soweit als möglich". Die entschiedeneren Vertreter wollten diese milde Form streichen. Sie sind allerdings als beträchtliche Minderheit unterlegen, weil man doch anerkennen muß, daß die Selbständigkeit des Werkunterrichts an einzelnen Stellen zugestanden werden muß. Aber eines muß ich betonen, daß ausdrücklich gefordert wird, wenn es auch hier nicht steht, daß alle Formen des Werkunterrichts für Knaben und Mädchen einzuführen sind. Unter 5 b sind einzelne Arten aufgezählt worden; es ist keine lückenlose oder vollständige Aufzählung, soll aber doch die bisherige Praxis einigermaßen treffen. Sie werden sich wundern, daß am Schlusse die Säuglings- und Kleinkinderpflege sich unter Werktätigkeit aufgezählt findet. Wir haben uns auch gewundert, aber es ist der innere Zusammenhang doch gegeben. Es wäre vielleicht zweckmäßig, wenn man unterscheiden würde Werktätigkeitsformen und Werktätigkeitsgebiete. Dann wäre die Zugehörigkeit dieses Gebietes ersichtlich. Wie notwendig die Säuglings- und Kleinkinderpflege ist, wurde auch von denen anerkannt, die an der Aufzählung Anstoß nahmen. Die Gegner wollten nur sagen, wir, der Ausschuß 5 sind nicht die Stelle, an der dieser Forderung erschöpfend Rechnung getragen werden kann. Das sollte nicht eine geringere Schätzung oder Ablehnung dieser Aufgaben der Schule, sondern im Gegenteil ein Zeichen des Interesses dafür sein.

Die Unterscheidung von Klassenzimmerarbeiten und Werkstattarbeiten ergibt sich aus der

Praxis. Gerade die Not der Gegenwart wird es dahin bringen, daß die erfinderischen Köpfe auf diesem Gebiete darüber nachdenken, wie man mit einfachsten Mitteln beim Bau der Schulen in Schulzimmern und Schulhäusern vorwärts kommen kann, ohne kostspielige Einrichtungen treffen zu müssen. Wo es aber möglich ist, soll für jede Schule eine Werkstatt, für die Mädchen eine Schulküche geschaffen werden.

Der Leitsatz 6 führt uns über die eigentliche Aufgabe des Ausschusses fast hinaus. Er soll nachweisen, daß die Forderung des Arbeitsgedankens höchste Bedeutung hat für die anderweit erörterten Fragen der Schulorganisation. Wir werden niemals die Anlagen und Neigungen des Kindes zur Grundlage eines Schulausbaues machen können, wenn wir dem Kinde nicht Gelegenheit geben, uns seine Anlagen und Neigungen zu offenbaren. Gerade dazu soll die Betätigung des Kindes Anlaß und Gelegenheit geben. Am Ausdruck, an Bewegung und Handlung sollen der beobachtende Erzieher, sollen Vater und Mutter die Anlagen und Neigungen erkennen. Darum ist vor allen Dingen für die Unterstufe die Handbetätigung grundlegend.

Der Leitsatz 7 führt noch weiter, über den Rahmen der Schule hinaus. Es ist eine erziehliche soziale Kinderarbeit als wünschenswert gefordert. Ich möchte hier auf etwas hinweisen, was im Kriege Tatsache geworden ist. Wie gern und freudig haben unsere Mädchen und Knaben sich in den Dienst sozialer Aufgaben gestellt und uns damit einen Hinweis gegeben, daß sie innerlich bereit sind, einer solchen Arbeit sich zur Verfügung zu stellen, dabei zugleich innerlich bereit zu gewinnen. Und stände hier nicht das Wort Kinderarbeit, wäre stehen geblieben, was ich ursprünglich dachte, das Wort „Hilfsdienst“, dann würden Sie erst recht erinnert an die Tätigkeit unserer höheren Schüler und unserer Studenten, die sich als Glied der Kulturgemeinschaft betätigen wollten. Vor wenig Tagen ist der Vorstand des deutschen Studentenvereins bei mir gewesen und hat mir erklärt, die deutsche Studentenschaft wolle nicht parteipolitisch in der Öffentlichkeit, sondern sozial tätig sein und damit den Weg zum ganzen Volke suchen. Das ist die Krönung des Gedankens, der hier in Leitsatz 7 nur angedeutet werden konnte.

Nun etwas zur Aus- und Durchführung. Ich nehme 8—10 zusammen. Es handelt sich zunächst um gesetzliche Bestimmungen. Es ist die Frage aufgeworfen worden, inwiefern Reichs- und Landesgesetz hier kollidieren können. Der Ausschuß hat in seiner Mehrheit abgelehnt, auf die Frage einzugehen, weil er sich nicht für zuständig hielt. Es handelt sich auch nicht darum, daß wir irgendwelche Vorschriften für das eine oder das andere Gesetz von unserm Standpunkt angeben; am allerwenigsten möchten wir Bestimmungen gesetzlich festgelegt haben, die die Entwicklung irgendwie zu leiten sich vornehmen. Wenn irgendwo, so muß auf dem Gebiet des Neulandes Freiheit herrschen, aber nicht die Freiheit, das Gute zu unterlassen; diese Freiheit sollte das Gesetz unterbinden.

Bei den Besprechungen hierzu ist Kritik geübt worden an dem Artikel 148 der Reichsverfassung, in dem der Arbeitsunterricht als Lehrfach gefordert wird. Die Auffassung des Ausschusses ging dahin — und das möchte ich ausdrücklich ausgesprochen haben —, daß alle Freiheit gewährt werden soll, die nur irgendwie mit dem Ganzen sich verträgt. Das muß vor allen Dingen den Forderungen der Lehrerschaft gegenüber ausgesprochen werden, denen der Ausschuß volles Verständnis entgegenbringt. Wir halten es für selbstverständlich, daß Gängelei und Bändelei in methodischer Hinsicht unterbleibt, daß Freiheit und Selbstverantwortung auf allen, auch auf diesem Gebiete gewährt wird. Ich möchte das gesagt haben mit Bezugnahme auf Satz 12, wo der Ausschuß die Einsetzung von sachkundigen Männern und Frauen fordert, die hier helfend tätig sein sollen. Auch das ist nicht als Forderung gedacht nach Einrichtung von amtlichen Stellen, etwa als neue Aufsichtsinstanz Auf keinen Fall! Wir wollen nur berufene Helfer bereit stellen. Erbetene Hilfe sollen wir gebrauchen können. Das ist der Sinn dieser Bestimmung. In diesem Sinne haben sich auch die Vertreter der deutschen Lehrerschaft im Ausschuß mit der Fassung einverstanden erklärt.

Noch einige Worte zum Leitsatz 11. Der Ausschuß 5 konnte an dieser Frage nicht vorübergehen, obwohl er wußte, daß sich der Ausschuß 3 mit ihr ausführlicher zu beschäftigen hat. Der Arbeitsgedanke macht es erforderlich, daß bestimmte Wünsche oder Forderungen zur Lehrerbildung erhoben werden. Es möchten doch die Klassenlehrer, die befähigt sein sollen, Werkunterricht als Bestandteil des Gesamtunterrichts zu erteilen, für diese Aufgabe auch ausgebildet werden, und es muß bei der Lehrerprüfung darauf geachtet werden. Die Handgeschicklichkeit ist nicht etwas so Seltenes, wie man mannigfach glaubt. Nur Gelegenheit und Anleitung soll man geben, dann werden sich auch die Kräfte einstellen. Das, was für den Klassenlehrer der Volksschule gilt, gilt auch für den höheren Lehrer, für ihn muß die Möglichkeit geschaffen werden, sich, wenn er will, die Fakultas für den Werkunterricht erwerben zu können.

Und nun: Ausbildung von Fachlehrern und Fachlehrerinnen. Wir glauben, daß sowohl die-

jenigen, die von allgemeinbildenden Schulen, aber auch diejenigen, die von technischen höheren Berufsschulen zur pädagogischen Ausbildung an die Hochschule kommen, zunächst gleich geeignet sind.

Sie werden sich nun ihre Sonderaufgabe in der Berufsbildung wählen müssen, und es muß die Möglichkeit für sie geschaffen sein, den Gedanken des Werkunterrichts wissenschaftlich tief zu erfassen, methodisch und praktisch auf das beste zu erlernen. Damit wird auch die Gelegenheit geschaffen sein, durch die erzieherisch begabte Handwerker und Künstler zu ihrem Ziele kommen, Lehrer zu werden. Es kann aber die Schule nie — ich will es drastisch ausdrücken — zum freien Jagdgebiete für Projektmacher werden, sondern es muß eben die Möglichkeit geboten sein, daß die erzieherisch begabten Künstler und Handwerker zur rechten Zeit auf den rechten Weg gebracht werden können; dann werden sich die beiden entgegengesetzten Anschauungen sehr wohl auf einer mittleren Linie zusammenfinden.

Was nun unter 12 noch gesagt worden ist, das sind Dinge, die für die unmittelbare Gegenwart notwendig oder doch wünschenswert erscheinen. Ich brauche kaum ins einzelne zu gehen. Es sind gute Ansätze bereits vorhanden; sie sollen benützt werden. Aber nunmehr gilt es, an allen Stellen und mit allen Kräften auf den Ausbau des Gedankens zu dringen, und was dazu dienen könnte, unmittelbar jetzt die bestehenden Schwierigkeiten zu beseitigen, das ist unter 12 gesagt. Noch einmal sage ich es: es sollen nicht amtliche Stellen sein, die irgendwelche Aufsichtsbefugnisse haben oder als Dränger wirken sollen, sondern lediglich Helfer in dem Bestreben, den Arbeitsunterricht nicht allein in der Schule einzuführen, sondern unsere Schule zur Arbeitsschule zu machen.

Nachrichten. 1. Seit dem Sommersemester 1920 ist es auch in Heidelberg möglich geworden, experimentelle Psychologie zu studieren und Arbeiten auf diesem Gebiete selbständig durchzuführen. Die psychiatrische Klinik hat in einem größeren Kellergeschoß zehn Räume ausschließlich für diese Zwecke herrichten lassen. Auch die wesentlichsten der heute nötigen Apparate sind vorhanden, so daß hiermit eine weitere Arbeitsstätte wissenschaftlicher Psychologie geschaffen ist.

2. Am psychologischen Institute der Universität Göttingen ist eine Abteilung für angewandte Psychologie und psychologische Pädagogik errichtet worden. Die Leitung liegt in den Händen von Privatdozent Dr. W. Baade. Ein laufender Zuschuß wird seitens des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung gewährt. Für die erste Einrichtung ist durch den Universitätsbund Göttingen ein größerer Betrag zur Verfügung gestellt worden.

3. Die Auskunftsstelle der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge weist auf ihr reichhaltiges Archiv über alle Fragen der Jugendfürsorge hin. Auskunfterteilung und Verleihung des Materials (Zeitschriften, Bücher, Berichte, Sonderabdrucke) erfolgt unentgeltlich; nur um Erstattung der Zusendungskosten wird gebeten. Aus der Materialsammlung sind besonders folgende Zweige zu nennen: Grundlagen in Gesetzgebung und Verwaltung, Vormundschaftswesen, Waisenpflege, Jugend- und Wohlfahrtsämter, Vereine und andere Organisationen (vergleiche hierzu das von der Deutschen Zentrale herausgegebene Buch „Die Jugendfürsorgevereine im Deutschen Reich“, H. Böhme und Dr. K. Mende), Erholungsheime, Erziehungsanstalten aller Art, einzelne Zweige der sozial-politischen Jugendfürsorge, Fürsorge für gefährdete, verwahrloste, straffällige Jugendliche, für gewerblich tätige, für nicht vollsinnige, verkrüppelte und psychopathische Kinder und Jugendliche usw., Berufsausbildung in der Jugendfürsorge. — Alle Anfragen und Bestellungen sind zu richten an die Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge: Auskunftsstelle, Berlin N 24, Montbijouplatz 3, I.

4. Eine pädagogische Woche in Cassel wurde vom 2. bis 5. Oktober abgehalten. In vierstündigen Vortragsreihen sprachen Universitätsprofessor Dr. Stern (Hamburg) über: „Begabungsforschung und Schularbeit", Oberstudiendirektor Dr. Gaudig (Leipzig) über: „Die Schule im nationalen Kulturprozeß", Universitätsprofessor Dr. Messer (Gießen) über: „Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik" und Schriftsteller Dr. Lhotzky (Ludwigshafen am Bodensee) über: „Erziehung zur Selbsterziehung". Außerdem berichtete der Leiter des Casseler Schulmuseums H. Schulz über: „Die Entwicklung des Schulmuseums und seine Bedeutung für die Schularbeit" und führte die Teilnehmer der pädagogischen Woche durch eine Sonderausstellung des Schulmuseums für Arbeitsunterricht. Die Vortragsreihen wollten nicht Fachvorlesungen im engeren Sinne sein, sondern die großen Richtlinien aller Erziehungsarbeit betonen. Durch diese Veranstaltung hat zum ersten Male die in einer Arbeitsgemeinschaft für Pädagogik vertretene Gesamtlehrerschaft aller Schulgattungen Cassels den Versuch gemacht, ihre gemeinsame pädagogische Weiterbildung zu organisieren.

5. Auf dem Plan für die pädagogische Herbstwoche 1920 in Köln, veranstaltet vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, standen folgende pädagogische Vorlesungen: Pädagogik und Kulturphilosophie (Prof. Dr. Litt, Leipzig); Die Psyche der Jugendlichen (Geh. Med.-Rat Dr. Th. Ziehen, Halle); Die sexualpädagogischen Erziehungsmittel der Schule (geistlicher Rat Dr. Hoffmann, München); Die Schulgemeinde (Direktor Dr. Neuendorff, Mülheim); Begabungsforschung und Schülerauslese im Dienste der Schulorganisation und des Aufstiegs der Tüchtigen (Prof. Dr. A. Fischer, München); Die Bedeutung der experimentellen Psychologie für die Berufsberatung (Prof. Dr. Erismann, Bonn); Sinn und Zukunft der Fortbildungsschule (Prof. Dr. A. Fischer, München).

6. Eine pädagogische Woche in Leipzig wird Ende Januar das Zentralinstitut für Unterricht und Erziehung veranstalten. Es soll dabei als neue Form die engste Verbindung der Aussprachevorträge mit ausgiebigen Unterrichtsbesuchen angewendet werden. An den ersten vier Tagen wird in dieser Weise an der Schule Gaudigs der Gedanke der freien Gestaltung der geistigen Schularbeit im Mittelpunkte stehen, an den verbleibenden Tagen aber im Seminar für Werkunterricht die arbeitsunterrichtliche Ausbildung des Lehrers.

7. Im rheinisch-westfälischen Industriebezirke sind in jüngster Zeit mehrfach wissenschaftliche Vortragsreihen zur Einführung in die allgemeine und experimentelle Psychologie und Pädagogik, auch in die Psychotechnik und Wirtschaftspsychologie, veranstaltet worden: vom Lehrerverein in Gelsenkirchen (Dezember 1919 bis Juli 1920), vom Lehrerverein in Osterfeld (Mai bis Juli 1920), von der Gesellschaft für wissenschaftliche Fortbildung in Bochum (Februar bis März 1920), von den „Akademischen Kursen" und von der „Psychotechnischen Arbeitsgemeinschaft der Firma F. A. Krupp" in Essen.

8. Ein zweijähriger heilpädagogischer Kursus wird von der Stadt Düsseldorf veranstaltet. Vorlesungen sind vorgesehen über: Psychologie, Psychopathologie, Kinderpsychologie, Hilfsschulpädagogik, über den Bau und die Funktionen der Sinnesorgane, des gesunden und kranken Hirns und Nervensystems; über die Psycho-Physiologie der Sprechfunktion, die wich-

tigsten Sprechstörungen und die Methoden ihrer Behandlung; über die Methodik der Unterrichtsgegenstände der Hilfsschule; über Geschichte der Hilfsschule und Fragen der Fürsorge für Schwachsinnige. Außerdem werden Ausbildungslehrgänge in Hobelbank- und Modellierarbeiten abgehalten.

9. Ein Lehrgang zur Einführung in die Aufgaben der Schule bei der Berufsberatung ist vom 27.—30. September d. J. im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht abgehalten worden. Es standen dabei im Plane auch Vorlesungen über die Verwertung der Schulbeobachtungen bei der Feststellung der Berufseignung, nämlich: Grundsätzliches über psychologische Beobachtung und Beurteilung (Studienrat Dr. Schoenebeck, Falkenberg); Der psychologische Fragebogen und seine Verwertung in der Schule (Rektor Hylla, Stettin); Die Bedeutung der psychischen und nervösen, speziell der psychopathischen Konstitution für die Berufswahl (Prof. Dr. Stier, Berlin-Charlottenburg).

Literaturbericht.

Matthias Meyer, Pädagogisches Neuland. Leipzig 1920. Quelle & Meyer. 102 S.

Der in der Hamburgischen Schulverwaltung hervorragend tätige Verfasser, der uns im Auftakt sagt, daß er sein 60. Lebensjahr schon überschritten habe, nennt seine durch die Impressionen der Gegenwart stark bestimmten Ausführungen „Ketzereien“ und hat zur Kennzeichnung seiner Tendenz als Vorspruch genommen: „«Liberté, égalité, fraternité» schrieb die erste Republik auf ihre Fahnen und trug sie siegreich bis an den Fuß der Pyramiden; das zweite Kaiserreich ersetzte die Inschrift durch „Subordination“. Es wurde besiegt und zerbrach.“

Es ist vielleicht nicht ganz gerechtfertigt, die absichtlich aphoristisch gehaltenen Ausführungen nach ihrem grundsätzlichen Inhalt abzusuchen; der Reiz der Schrift liegt großenteils in feingeformten Einzelbildern („Die Schale des Duris“) und Kontrastierungen unseres durch Überorganisation und den Druck der Tradition leicht erstarrten öffentlichen Bildungswesens mit dem ursprünglichen Sinn aller Bildungsarbeit. Aber wenn von der Schrift die bewegende Wirkung ausgehen soll, die der Verfasser anstrebt, bleibt nichts übrig, als ihre Gedanken aus der schwebenden Fassung, in die sie reizvoll gekleidet sind, in feste, anwendungsfähige Prinzipien umzugießen.

Die Einheitsschule der Zukunft schwebt ihm vor als eine Verschlingung eines Grundunterrichts oder Gemeinschaftsunterrichts, der nicht nur als zeitliche Unterstufe gedacht ist, auf die sich von bestimmten Jahren an differente Oberschulen aufbauen, sondern der als Kern die ganze Bildungsbahn trägt. Er vereinigt alle Kinder unter demselben Gemeinschaftslehrer als ihren Dauererzieher zur Erarbeitung der im deutschen Sprachgut, im deutschen Lied, in der deutschen Kunst, in Spiel, Sport und Körperkultur enthaltenen Bildungswerte, zur Gewinnung der für jede Lebensführung und Berufstätigkeit grundlegenden Fertigkeiten im Rechnen und Schreiben, Zeichnen, Messen, Wägen, zur Rezeption der Umgebung, der Formen des bürgerlichen Lebens mit seinen Erscheinungen und Gesetzen, nicht zuletzt zum Einleben in Anstand und gute Sitte. Um diese Grundschulung rankt sich von dem Zeitpunkt der dazu erforderlichen Entwicklungsreife ab die Sonderschulung in kleinen Gruppen, unter dem Fachmann als Sonderlehrer, der in Kursen abgegliederte Fachunterricht, angepaßt an die Forderungen der verschiedenen Begabungen, Talente und Berufe.

Mit großer Anschaulichkeit werden die Folgerungen einer solchen Verbindung von fortlaufender Grundschulung und allmählich dazutretender Sonderbildung für Schulhaus und Schulzimmer, Lehrplan und Lehrerauslese entwickelt, nicht ohne Seitenblick auf bestehende Muster, die für die Beurteilung der praktischen Durchführbarkeit belangreich sind, und nicht ohne Seitenhiebe auf manche in den allerletzten Jahren erschienene Prinzipienschrift zur Frage der Lehrerbildung und Lehrerauslese.

Wenn ich recht verstanden habe, decken sich die Vorschläge des Verfassers in weitem Ausmaß mit dem Programm der „entschiedenen Schulreformer“, jedenfalls mit den Darlegungen

Paul Östereichs im 2. Ausschusse der Reichsschulkonferenz. Ich meine, auf solche Konvergenzen hinweisen zu sollen, nicht um einen Prioritätsstreit zu veranlassen — der Verfasser als geschichtlich wohlorientierter Denker weiß selbst, wie Präludien seiner Denkweise in allen Krisenzeiten der deutschen Schulgeschichte und des pädagogischen Denkens sich finden —, sondern weil Gedanken, die in einer allgemeinen Denkrichtung liegen, überzeugender sind, als Ergüsse einer individuellen Vernunft. In der Tat findet eine — nicht erst seit dem Staatsumsturz — weiter verbreitete Unzufriedenheit mit der Technisierung und Bureaukratisierung der Schulerziehung und eine Sehnsucht nach organischer Gesundheit aller Verhältnisse in dem Buch beredten Ausdruck; sich von ihm zur besinnlichen Überprüfung des eigenen etwa abweichenden Denkens anregen zu lassen, dürfte für alle Erzieher und Theoretiker der Erziehung von Nutzen sein.

München. Aloys Fischer.

Quellenschriften zur seelischen Entwicklung Nr. 1: Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens. Internationaler psychoanalytischer Verlag. Leipzig und Wien 1919. 247 S.

Wie das Geleitwort sagt, enthält das Buch die Tagesaufzeichnungen eines Mädchens aus vornehm-bürgerlicher Familie vom 11. bis in die Mitte des 15. Lebensjahres. Die Umwelt wird nicht allzudeutlich, immerhin klingt der genius loci Wiens und das Leben einiger Sommerfrischenorte Österreichs herein; die Familienszenen, besonders die fortschreitende Krankheit der Mutter, werden mitunter deutlich gezeichnet; die Schulschicksale der höheren Tochter mit dem Wechsel der Lehrer und Lehrerinnen, der Freundinnen und Freunde nehmen einen breiteren Raum ein, am Rand spielen die Schicksale befreundeter oder bekannter Familien eine gewisse Rolle. Aber schließlich ist dieser recht mannigfaltige Inhalt nur Hintergrund bzw. Umrahmung für das zentrale Thema dieser ganzen Mädchenberichte: die Psychologie des Geschlechtsbewußtseins von der kindlichen Neugierde der Vorpubertät bis zur Klarheit der Reife. Eine Kette von Erlebnissen, teils vom erwachenden Trieb ausdrücklich gesucht, teils überraschend, arbeiten an der Aufklärung des jungen Mädchens, an der Formung seines geschlechtlichen Wesens, an der Weitung und Vertiefung des erotischen Inhalts seines Seelenbinnenlebens. Ich muß gestehen, daß die Häufung der sexuellen Erlebnismomente auf mich zunächst den Eindruck des Komponierten machte, stellenweise wirkten die Ausführungen wie eine Illustration zu bestimmten Sexualtheorien; auch die vom ersten bis zum letzten Eintrag gleichmäßige Sprachgestaltung beeinträchtigt den Glauben an die Ursprünglichkeit. Es ist wenig wahrscheinlich, daß Stil und Ausdruck des 11 jährigen Kindes und der fast 15 jährigen Schülerin des Lyzeums ohne jede Nuance übereinstimmen. Der Leser muß sich solchen Anwandlungen gegenüber darauf verlassen, daß kein Geringerer als Siegmund Freud mit seinem im Geleitwort abgedruckten Empfehlungsbrief an die anonyme Herausgeberin vor der Wissenschaft die Mitverantwortung für die Echtheit des Tagebuches übernommen hat. Ich nehme an, daß er Einblick in die wirklichen Verhältnisse besaß, daß ihm das Original des Tagebuches in der Handschrift der Verfasserin vorgelegen hat und daß er von solchen Beurteilungsgrundlagen dazu gekommen ist, der Herausgeberin zu schreiben: . . . „Sie sind verpflichtet, das Tagebuch der Öffentlichkeit zu übergeben.“ Der nicht mit all diesen Umständen vertraute Leser, der sich zudem vor Augen hält, wie gern in den letzten Jahren die Tagebuchform reine literarische Form gewesen ist, um einer dichterisch-tendenziösen Darstellung psychologischer Entwicklungszusammenhänge das Gewicht der erlebten Wirklichkeit zu verleihen, hätte gern einige Stützen für die Gewinnung eines selbständigen Urteils — ich lasse dahingestellt, ob sie sich nicht hätten geben lassen, ohne die von der Herausgeberin betonte Rücksicht auf die Schreiberin zu verletzen.

Als Quelle für den Jugendpsychologen glaube ich das Buch charakterisieren zu dürfen mit den Worten Freuds: „Wie die Gefühle aus dem Kindlich-Egoistischen hervorwachsen, bis sie die soziale Reife erreichen, wie die Beziehungen zu Eltern und Geschwistern zuerst aussehen und dann allmählich an Ernst und Innigkeit gewinnen, wie Freundschaften angesponnen und verlassen werden, wie Zärtlichkeit nach ihren ersten Objekten tastet und vor allem, wie das Geheimnis des Geschlechtslebens erst verschwommen auftaucht, wie dieses Kind unter dem Bewußtsein seines geheimen Wissens Schaden leidet und ihn allmählich überwindet“ . . . ist auch nach meiner Meinung in durchaus repräsentativer Weise geschildert und verdient das Interesse des Erziehers wie des Psychologen.

München. Aloys Fischer.

Druck von J. B. Hirschfeld (A. Pries) in Leipzig.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

21. Jahrgang, Heft 11/12 Nov.-Dez. 1920

INHALT:

herausgegeben von

O. SCHEIBNER UND W. STERN

unter redaktioneller Mitwirkung von

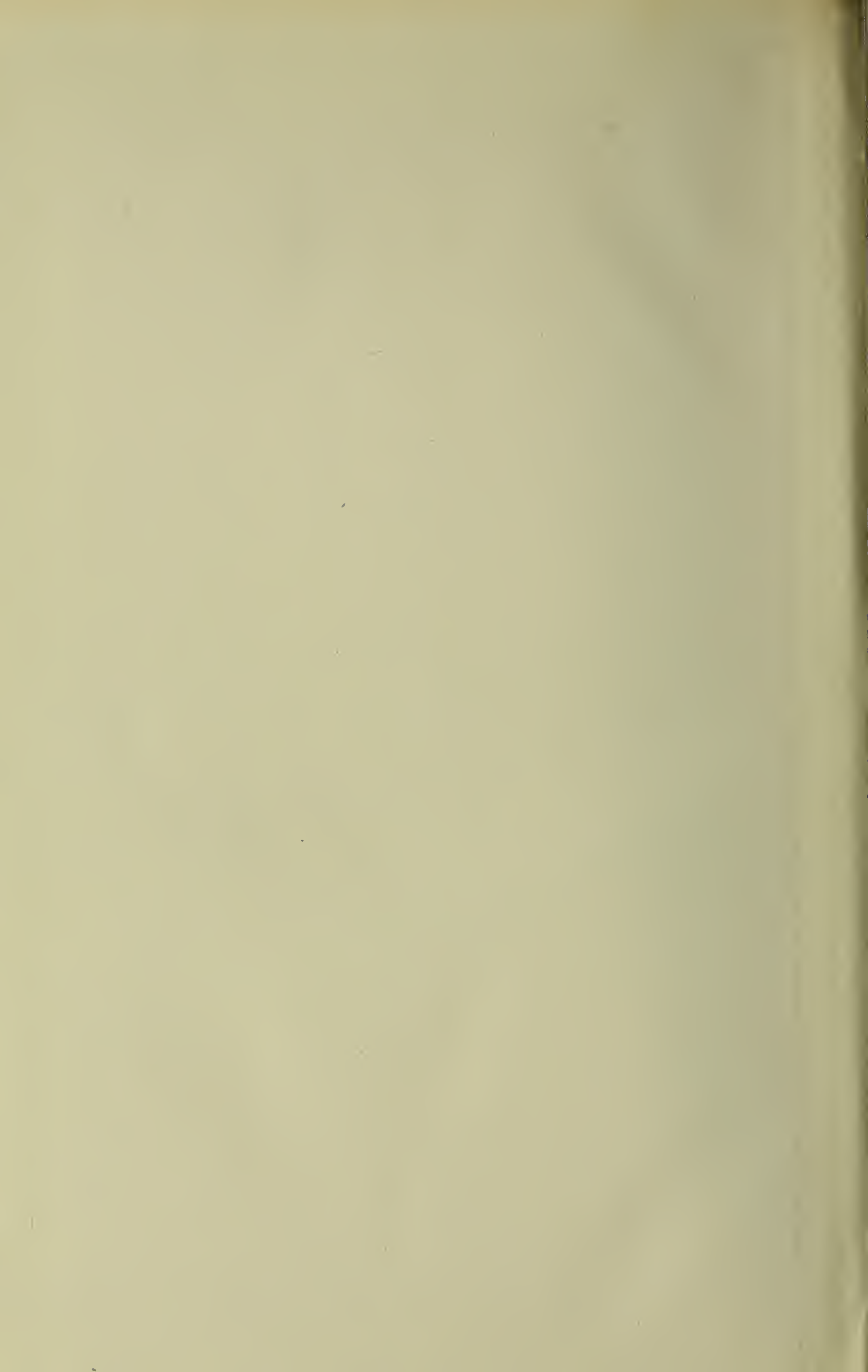
A. FISCHER UND H. GAUDIG

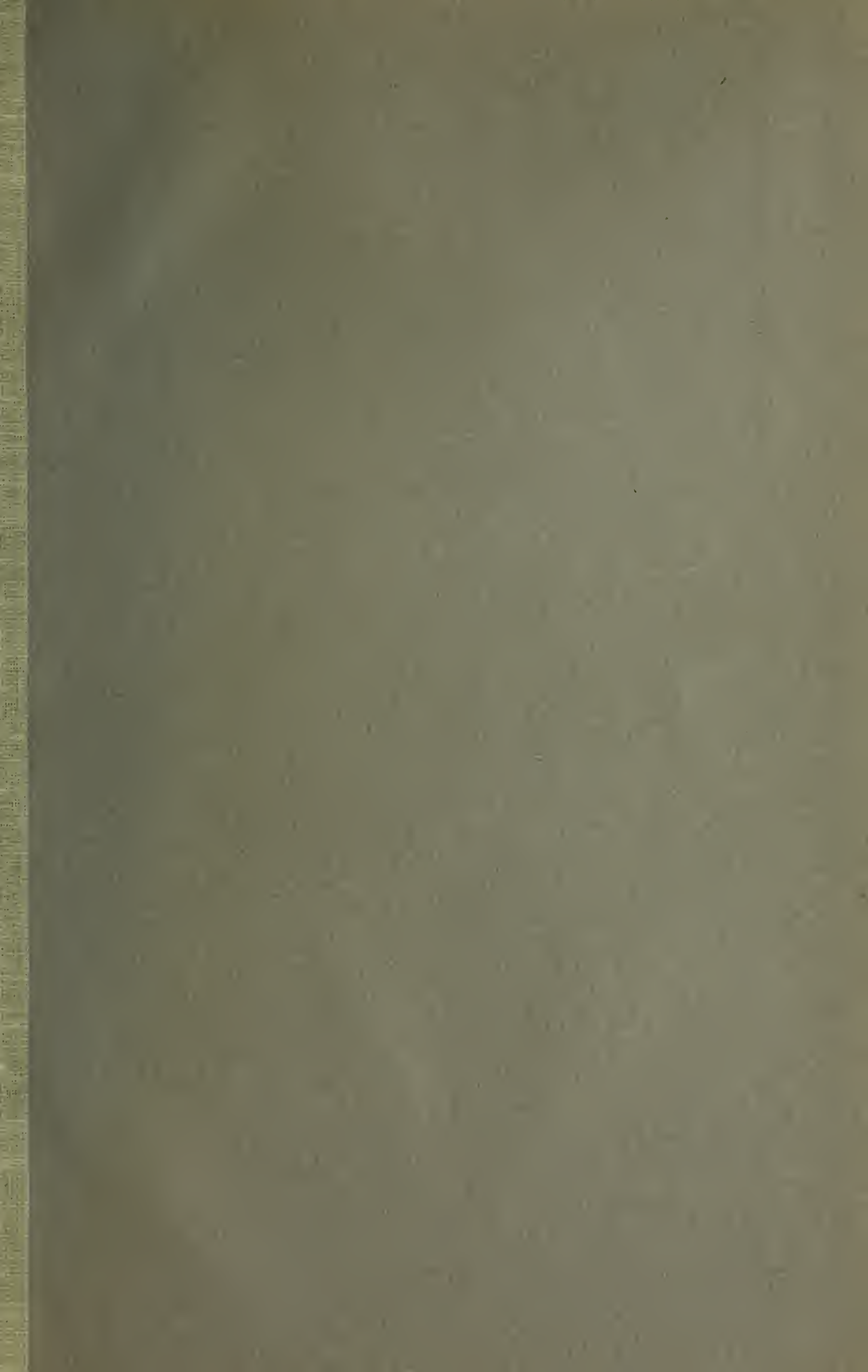
Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik ⟨Verlag von QUELLE & MEYER⟩ erscheint jährlich in 12 Heften zum Preise von 18 Mark für den Jahrgang und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Seminar-Oberlehrer O. Scheibner, L.-Gohlis, Ehrensteinstraße 34, zu richten, Besprechungs-Büchersendungen u. dergl. an die Verlagsbuchhandlung QUELLE & MEYER, Leipzig, Kreuzstraße 14.

INHALTSVERZEICHNIS

Druck von Breitkopf & Härtel in Leipzig.

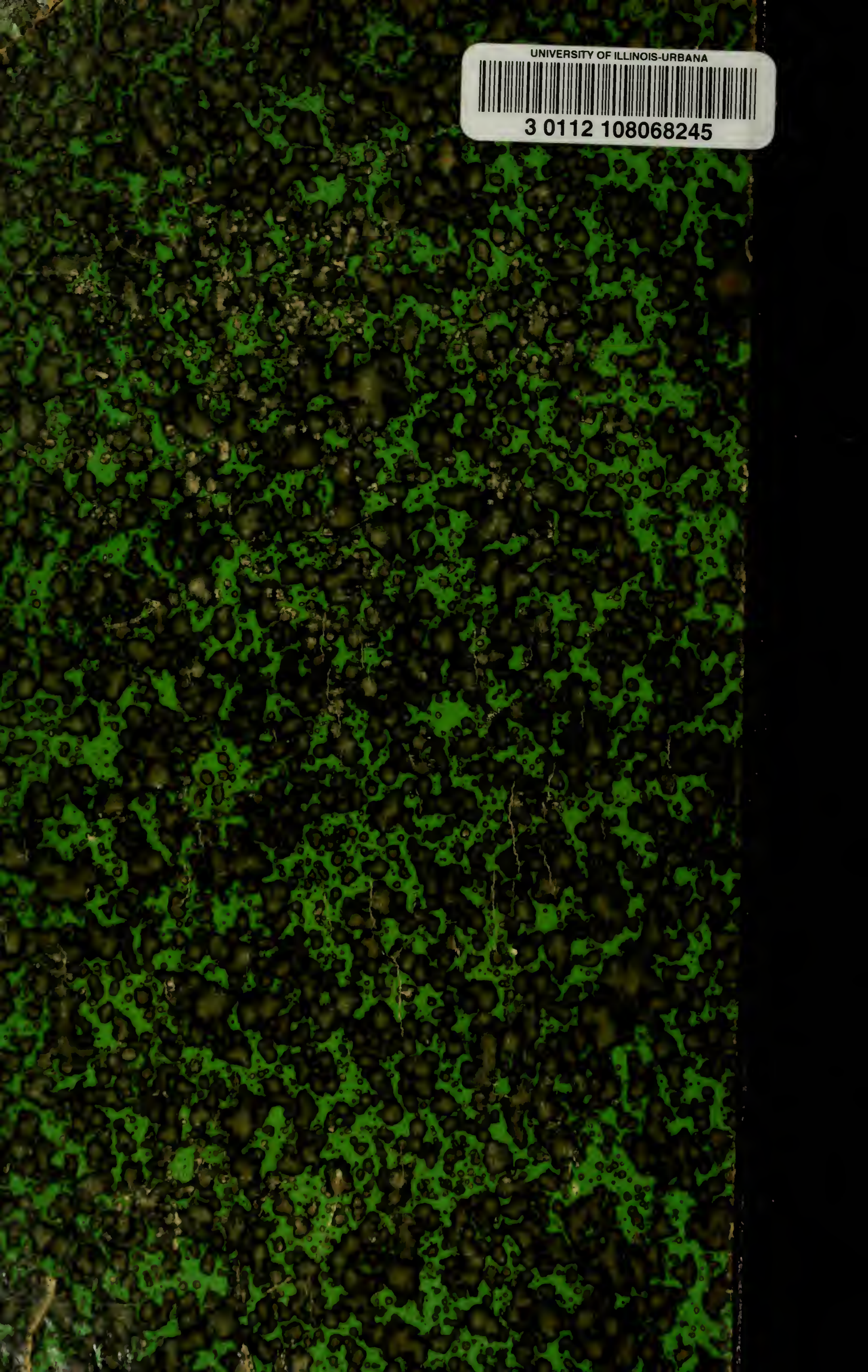











UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 108068245